

Universidade de Lisboa
Faculdade de Belas Artes de Lisboa



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

«A obra de arte – um caminho para a reflexão e para o
conhecimento»

Um projecto realizado com a colaboração da
Casa das Histórias Paula Rego

Susana Alexandre Barreiras Cavaleiro Miranda

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

2008/2010

Universidade de Lisboa
Faculdade de Belas Artes de Lisboa



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

«A obra de arte – um caminho para a reflexão e para o
conhecimento»

Um projecto realizado com a colaboração da
Casa das Histórias Paula Rego

Susana Alexandre Barreiras Cavaleiro Miranda

Orientadora: Professora Virgínia Fróis. Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

Co-orientadora: Professora Margarida Calado. Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

2008/2010

Agradecimentos

À professora orientadora Virgínia Fróis pela orientação cuidada e atenta e pela dedicação e entusiasmo que sempre demonstrou pelo projecto.

À professora co-orientadora Margarida Calado pela orientação cuidada e atenta aos pormenores do texto.

Ao Serviço Educativo e Direcção da Casa das Histórias Paula Rego que com extrema dedicação e amabilidade contribuíram para o engrandecimento do projecto e das acções.

À docente cooperante da Escola Secundária da Portela, Maria Teresa Ferreira, que possibilitou a concretização do projecto, e que pela afectuosidade e simpatia tornou todas as acções mais humanas e enriquecedoras.

Ao professor João Pedro Fróis (Faculdade de Belas Artes de Lisboa), pela sua amabilidade em ter facultado bibliografia essencial, e em ter demonstrado a sua disponibilidade em discutir as temáticas do projecto.

Ao professor Eduardo Duarte (Faculdade de Belas Artes de Lisboa), pela sua amizade e disponibilidade em rever partes importantes do Relatório.

Ao professor João Castro Silva (Faculdade de Belas Artes de Lisboa), pela sua amabilidade e disponibilidade ao ter efectuado a revisão do texto.

Às minhas colegas Maria Ana Simões e Alexandra Pereira, pela amizade e imprescindível apoio demonstrados em todas as ocasiões.

Aos familiares dos alunos que entusiasticamente participaram nas actividades, dando um contributo fundamental para a concretização do projecto.

Aos meus alunos, aos que fizeram parte deste projecto, e a todos os outros que partilharam comigo momentos que constituem a essencial motivação para que continue a insistir na profissão docente.

Por último, e mais importante que tudo, agradeço à minha mãe e à minha irmã por tudo o que sempre foram e têm representado para mim. Sem elas nada é possível.

Resumo

O Relatório Final tem como primeiro objectivo relatar a experiência docente realizada no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, mais especificamente na Unidade curricular, Introdução à Prática profissional IV, referente ao quarto e último semestre do Mestrado.

Por conseguinte, será relatada, pormenorizadamente, a experiência docente realizada na Escola Secundária da Portela, do concelho de Loures, com uma turma do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Educação Visual. O Relatório descreverá um conjunto de actividades que apostaram em envolver a escola, os alunos e suas famílias, com a Casa das Histórias Paula Rego, através do contacto com as obras de arte – plásticas e arquitectónica - numa experiência única e marcante.

O Relatório apresentará, pormenorizadamente, todas as fases da prática docente, desde a concepção do projecto e suas motivações, até à concretização das acções. O Relatório será concluído com as últimas reflexões e comentários dos participantes do projecto.

Palavras-chave: experiência docente, projecto, obras de arte, escola, alunos e famílias.

Abstract

The main purpose of this Final Report is to describe the teaching experience that took place during de *Master in Visual Arts Teaching*, specifically to the curricular Unit, *Introduction to the Professional Practice IV*.

Therefore, it will be described, with detail, the teaching experience performed in the Secondary School of Portela, with 7th grade students of the Basic Teaching, and in the Visual Education class. The Report will describe a group of activities that seek to evolve the school, the students and their families, with The House of Stories Paula Rego, through the contact maintained with the works of art – visual and architectural – in an unique and fulfilling experience.

The Report will present, with detail, every step of the teaching practice, since the project's first ideas and motivations, until the realization of the activities. Last thoughts and reflections, along with some of the participants' commentaries, will conclude the Final Report.

Key words: teaching experience, project, works of art, school, students and families.

ÍNDICE

PRIMEIRA PARTE

Introdução.	11
1. Objectivos.	11
2. Organização e estrutura do Relatório Final.	12
3. Motivação para a concepção do projecto.	13
Capítulo I – Referências teóricas na fundamentação do projecto.	16
1. O desenvolvimento do adolescente e a aprendizagem.	16
1.1 O Estádio Operações Formais.	16
1.2 Os contributos de Erikson e Elkind.	17
1.3 A perspectiva cognitiva-construtivista.	19
1.4 A Aprendizagem pela Descoberta.	21
2. Motivação, Reforço e expectativas do professor.	22
3. A relação das famílias com a escola e com os professores.	25
4. Currículo.	26
4.1 Currículo e Projecto Curricular.	26
4.2 Currículo e interdisciplinaridade .	27
4.3 Adequação e flexibilidade do currículo.	28
5. Avaliação.	28
5.1 Métodos avaliativos.	29
5.1.1 Avaliação diagnóstica inicial.	29
5.1.2 Avaliação formativa.	30
5.1.3 Avaliação sumativa.	30
5.1.4 Avaliação formativa alternativa.	30

6. O papel do museu na educação.	31
7. A interpretação e fruição das obras de arte.	34
7.1 A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.	39
8. A experiência estética, a criatividade e a imaginação em Vygotsky.	40
 Capítulo II – Apresentação do projecto	 42
1. Articulação com o Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais. Educação Artística e Educação Visual.	42
1.1 Comunicação e partilha.	42
1.2 O valor da obra de arte na educação artística e na formação do indivíduo.	43
1.3 A literacia em artes.	44
2. Antecedentes do projecto.	44
3. A Casa das Histórias Paula Rego – o mundo da pintora e a obra do arquitecto.	45
 SEGUNDA PARTE	
 Capítulo III – A instituição de ensino/os alunos.	 47
1. Caracterização da Escola Secundária da Portela.	47
1.1 O lugar.	47
1.2 A Escola e a comunidade educativa.	47
2. Caracterização da turma.	48
 Capítulo IV - A Unidade curricular leccionada.	 50
1. A Unidade: duas sub-unidades. Conceptualização do projecto.	50
2. Planificação da Unidade curricular.	51

2.1 Planificações semestrais.	52
2.2 Planificação detalhada.	52
3. Competências essenciais.	53
3. 1 Competências essenciais em consonância com as competências gerais.	57
4. Conteúdos leccionados.	58
4.1 A interpretação das obras de arte – o primeiro contacto com as obras de Paula Rego.	58
4.2 A representação da figura humana/ o movimento.	60
4.3 O retrato da família.	62
4.4 A representação do espaço; princípios da perspectiva cónica.	64
4.5 A ilustração do Conto da <i>Mulher-Cão</i> .	67
5. Estratégias adoptadas.	68
5.1 Apresentação do projecto ao Serviço Educativo da Casa das Histórias .	68
5.2 As aulas: relação professora/alunos. A actuação docente.	70
5.2.1 Estratégias gerais.	70
5.2.2 A observação e interpretação das obras de arte.	70
5.3 Articulação curricular com a disciplina de Língua Portuguesa.	74
5.4 A última aula leccionada.	74
6. Actividades – visitas de estudo à Casa das Histórias.	75
6.1 As duas primeiras visitas à Casa das Histórias.	75
6.2 A terceira visita à Casa das Histórias.	80
7. Material didáctico utilizado.	84

Capítulo V - Avaliação: métodos e instrumentos de avaliação, resultados plásticos, participação nas actividades, pareceres dos intervenientes.

1. Métodos e instrumentos de avaliação.	88
---	----

1.1 Avaliação diagnóstica inicial e avaliação formativa na sala de aula.	88
1.2 Avaliação sumativa.	89
1.3 Avaliação formativa alternativa.	89
2. Avaliação dos resultados.	90
2.1 A interpretação das obras de arte.	90
2.2 Resolução plástica dos exercícios.	95
2.2.1 A representação da figura humana/o movimento.	95
2.2.2 O retrato da família.	96
2.2.3 A representação do espaço: princípios da perspectiva cónica.	100
2.2.4 A ilustração do Conto da <i>Mulher-Cão</i> .	101
3. Avaliação do projecto.	103
3.1 Participação dos alunos nas actividades.	103
3.2 A participação e o parecer dos Encarregados de Educação nas actividades.	104
3.3 A participação e o parecer do Serviço Educativo da Casa das Histórias Paula Rego.	107
3.4 A participação e o parecer da docente cooperante do projecto.	109
3.5 A participação da escola: outros docentes, órgãos de gestão, pessoal auxiliar.	109
3.6 Auto-avaliação.	110

TERCEIRA PARTE

Considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.	113
1. Dificuldades sentidas.	113
2. Ambiente e gestão na sala de aula.	115
3. Um olhar sobre o projecto.	116

4. Últimas reflexões.	119
Bibliografia geral	122
Bibliografia citada	125
Índice de imagens	128
Créditos fotográficos	129
Índice onomástico	130

Anexos em *Cd - rom*

Imagens

Ficheiro A: Imagens dos alunos na sala de aula; Ficheiro B: Imagens das visitas de estudo de 17 e 24 de Outubro; Ficheiro C: Imagens da visita de estudo de 23 de Janeiro; Ficheiro D: Imagens dos trabalhos dos alunos (Figura humana); Ficheiro E: Imagens dos trabalhos dos alunos (Retrato da Família); Ficheiro F: Imagens dos trabalhos dos alunos (Representação do espaço); Ficheiro G: Imagens dos trabalhos dos alunos (Ilustração do Conto da *Mulher-Cão*). Ficheiro H: Desenhos realizados na Casa das Histórias;

Power Point

Power point A: Os bailarinos em movimento. Power point B: *As Avestruzes dançarinas*. Power point C: A Casa das Histórias: Paula Rego e Souto Moura. Power point D: Representação do espaço/ obras de Leonardo, Canaletto e Hockney/ Esquemas. Power point E: *Mulheres-Cão* e Outras Mulheres. Power point F: Pintores e Escultores.

Ficheiros de texto

1. Planificação semestral A.
2. Planificação semestral B.
3. Planificação detalhada.
4. Ficha de Avaliação do aluno.
5. Critérios e instrumentos de avaliação.
6. Excertos das memórias descritivas dos retratos da família.
7. Memórias Descritivas da ilustração do Conto da *Mulher-cão*.
8. Comentários dos encarregados de educação ao inquérito.
9. Comentários dos alunos ao inquérito.
10. O parecer de Adriana Pardal, assistente técnica da Direcção, na área do Serviço Educativo da Casa das Histórias.
11. O parecer das assistentes do Serviço Educativo que realizaram as visitas guiadas.
12. Relatório de IPP IV - O parecer da docente cooperante da Escola Secundária da Portela.

Introdução

1. Objectivos.

A arte proporciona o desenvolvimento da sensibilidade e das capacidades criativas. No contexto da Educação, é reconhecida a importância que a arte desempenha na formação do indivíduo, pois contribui para a ampliação das suas capacidades cognitivas, afectivas e expressivas. (FRÓIS, MARQUES, GONÇALVES, 2000)

Assim sendo, elaborou-se um projecto construído em torno da relação que o aluno estabelece com a obra de arte, primeiramente, no espaço da sala de aula, e em seguida, no espaço museológico e artístico da Casa das Histórias Paula Rego. O projecto envolveu, não só os alunos como as suas famílias, em actividades cuidadosamente planeadas, promovendo a interacção com as obras plásticas e arquitectónica.

Dois problemas foram colocados na concepção do projecto. O primeiro implicava, a motivação das famílias em participar em acções conjuntas com os seus educandos, uma vez que a participação dos últimos estava dependente da vontade dos encarregados de educação em visitar o espaço museológico, e em partilhar, com a instituição e com os seus filhos, uma experiência nova. O segundo, dizia respeito à relação que os alunos iriam estabelecer com as obras e o espaço do museu, e como a interacção com a arte poderia contribuir para a ampliação das suas capacidades cognitivas, afectivas e expressivas.

Por conseguinte, a concretização do projecto procurou responder à questão: *de que modo, o contacto com a obra de arte e a promoção das relações entre as famílias e as instituições contribuem para o desenvolvimento pessoal dos alunos?*

Partindo desta premissa, o primeiro objectivo do projecto foi promover as acções de comunicação e de partilha entre as instituições, escola e museu, e numa dimensão mais particular, as relações entre os alunos e as suas famílias, tentando estimular laços de afectividade e novas aprendizagens. O segundo objectivo fundamental foi avaliar o progresso e os resultados dos alunos, e ter consciência da avaliação que todos os intervenientes fizeram sobre a experiência.

Encontrando na Casa das Histórias, uma conjugação riquíssima de factores que poderiam proporcionar as vivências pretendidas, o projecto desenvolveu-se em torno da

obra plástica da pintora e do lugar (obra arquitectónica e jardins). Os alunos realizaram uma série de actividades relacionadas com a observação e interpretação da obra de arte, desenvolvendo a partir das mesmas, exercícios relacionados com o desenho da figura humana e o desenho do espaço, numa descoberta pessoal e num entendimento do mundo.

A partir das acções realizadas na sala de aula, concretizou-se a colaboração com a Casa das Histórias, numa tentativa de levar os alunos (e suas famílias) a desenvolverem a sua sensibilidade às artes visuais e o seu sentido estético, e a estabelecerem uma relação de proximidade com as obras e o lugar. As estratégias adoptadas pretenderam envolver os pais no processo de ensino-aprendizagem, e proporcionar experiências que mudassem hábitos culturais e vivenciais.

A Avaliação foi concretizada em duas vertentes: em primeiro lugar, na avaliação dos resultados dos alunos; e em segundo lugar, através dos inquéritos realizados a todos os intervenientes: alunos, encarregados de educação, funcionárias do Serviço Educativo da Casa das Histórias, e professora cooperante do projecto. Os inquéritos e todos os dados recolhidos constituem elementos fundamentais para a Avaliação do projecto e para uma reflexão sobre as consequências resultantes do mesmo.

O projecto foi concretizado após quase dois anos de estudo e de cuidadas e rigorosas planificações. O projecto, *A obra de arte – um caminho para a reflexão e para o conhecimento*, realizou-se desde Setembro de 2009, a Março de 2010, na Escola Secundária da Portela, no Concelho de Loures, e contou com a colaboração da docente cooperante do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, Maria Teresa Ferreira. O projecto envolveu uma turma do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico.

2. Organização e estrutura do Relatório.

O Relatório divide-se em três partes fundamentais.

A primeira, dedicada à Introdução, apresentação de referência teóricas, e apresentação do projecto, expõe os objectivos do mesmo e estrutura organizacional do Relatório. Nesta fase são descritas as motivações e antecedentes do projecto, as ideias

fundamentais que estão na base do mesmo, e é apresentado um conjunto de autores e estudos que constituem a base de fundamentação do projecto.

A segunda parte apresentará uma caracterização da escola e a caracterização do grupo de alunos. De um modo cuidado e exaustivo, esta segunda parte descreverá a Unidade curricular referente à realização do projecto em si: as planificações das aulas de acordo com as competências essenciais e gerais exigidas no 3º ciclo do Ensino Básico; as aulas leccionadas; os conteúdos transmitidos; as actividades programadas e executadas; as estratégias adoptadas e o material didáctico utilizado durante as actividades. Durante a descrição da Unidade curricular, serão relatados os exercícios práticos e as actividades realizadas dentro e fora do espaço escolar.

Esta segunda etapa do Relatório será, ainda, dedicada ao Capítulo da Avaliação, onde serão avaliadas todas as componentes do projecto: métodos e técnicas de avaliação utilizados durante as aulas e no contacto com os alunos; avaliação dos resultados dos alunos; avaliação das estratégias; avaliação das actividades e avaliação da participação dos intervenientes. Na conclusão da segunda e mais extensa parte do Relatório, deverão ser, também, apresentados os comentários que os intervenientes expressaram sobre o projecto, fazendo desse modo, a avaliação do mesmo.

Na terceira e última parte, deverão ser apresentadas as conclusões decorrentes de toda a experiência, e as últimas reflexões sobre o projecto e todo o trabalho realizado.

3. Motivação para a concepção do projecto.

Ao encontro do que foi referido no ponto 1, a motivação em conceber o projecto, residiu, essencialmente, na vontade de contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno e da sensibilidade ao que o rodeia. A concepção do projecto assentou, principalmente, na ideia do indivíduo, do conhecimento que o mesmo deve ter de si próprio, e na relação que ele estabelece com os outros e com o mundo à sua volta. Crê-se que os alunos com doze e treze anos, portanto, no princípio da adolescência, se encontram num período das suas vidas bastante propício ao auto-conhecimento. Segundo Jean Piaget, os jovens nessas idades inserem-se no que o autor designou por, Estádio das Operações Formais (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993), caracterizado,

precisamente, pela necessidade em encontrar uma identidade própria e individual, mas também, pela consciência da perspectiva do outro.

A concepção do projecto teve como base, a ideia de que a educação artística e a experiência estética são fundamentais para o desenvolvimento pessoal (e humano) dos alunos. Acreditando nesse pressuposto, a concepção do projecto, desenvolveu-se em torno de um conjunto de experiências estéticas e contactos que os alunos deveriam viver com obras de arte. Crê-se, segundo Lev Vygotsky (FRÓIS, 2010), que o desenvolvimento da componente estética e artística no ser humano deverá ser uma vertente importante na Educação.

Mas como é que a arte e a experiência estética poderão contribuir para o desenvolvimento humano?

Leontiev é um autor que frequentemente refere Vygotsky. A partir de afirmações deste último, Leontiev (2000, 138) aponta como inerente à percepção da obra de arte, a «recriação», sendo esta, uma necessidade inerente a todos os seres humanos. Segundo os autores, podemos dizer que, através da percepção da obra de arte, o sujeito recria aquilo que vê, que ouve, que sente. Nas palavras de Leontiev (2000), a recriação da obra de arte proporciona ao fruidor novos significados e novos modos de observar e conceber a realidade. Concluindo, na opinião do autor, as formas de arte permitem, ao sujeito, descobrir um sentido pessoal no mundo que o rodeia.

Por outro lado, e não muito distante das palavras do autor anterior, Funch define uma outra característica da obra de arte. Na sua opinião, a percepção da obra de arte e a experiência estética, proporcionam outra dádiva ao sujeito, ou seja, «uma nova emoção», a qual permite que o sujeito reflita sobre a sua própria vida emocional, contribuindo (nas palavras do autor) para o seu «bem-estar e integridade pessoal». Funch (2000, 123)

Como referiu António Damásio na primeira Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada em Lisboa, em 2006 (CANELAS, 2006), a separação entre o processo cognitivo e o emocional não faz sentido. As capacidades cognitivas não são suficientes, elas necessitam da arte e das humanidades para o despontar da imaginação e do pensamento intuitivo, os quais estão na origem do que é novo. Segundo Damásio,

«as emoções qualificam as ideias e as acções» (CANELAS, 2006, 23), sem essa dimensão emocional o sujeito não teria a capacidade para reflectir.

Concluindo, Damásio confere uma importância essencial às artes, no papel que podem exercer na formação do indivíduo. Diz o cientista que a poesia, a dança, o teatro ou as artes visuais podem ser utilizados na formação e no exercício do espírito reflexivo - «o único que vale a pena ter.» (CANELAS, 2006, 23) Damásio define assim, a grandiosa qualidade que as artes possuem, ou seja – a capacidade que têm de evidenciar e desenvolver o potencial humano, de elevar a acção e o espírito humano.

Capítulo I – Referências teóricas na fundamentação do projecto.

Este capítulo dedicar-se-á à apresentação dos autores e teorias que constituíram referências essenciais na concretização do projecto, desde a sua conceptualização, às planificações e estratégias adoptadas, a todas as acções e reflexões a ele inerentes.

1. O desenvolvimento do adolescente e a aprendizagem.

É da maior relevância apresentar uma série de teorias e referências que abordem as temáticas referentes ao desenvolvimento fisiológico, cognitivo e emocional do adolescente, constituindo estas, um contributo essencial para o conhecimento que o professor deve ter dos alunos enquanto seres humanos.

1.1 O Estádio Operações Formais.

Piaget (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993) definiu e caracterizou quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, referindo-se cada um deles, a um certo período da vida da criança ou do jovem. Como tal, importa, pela sua pertinência, mencionar e caracterizar, apenas, o último Estádio, o qual Piaget designou por – Estádio das Operações Formais – e que diz respeito ao período de tempo entre os onze e os dezasseis anos de idade do indivíduo.

A adolescência é caracterizada por ser o período da vida do indivíduo em que ocorrem os acontecimentos mais marcantes, tanto a nível físico como a nível psicológico e cognitivo. É uma época difícil para os jovens que têm que lidar com as sucessivas mudanças ocorridas no seu corpo, as quais espelham alterações mais profundas que acontecem ao nível intelectual e emocional do adolescente.

A evolução cognitiva do jovem, em relação à criança do Estádio anterior (Operações Concretas), é notória. Em primeiro lugar, o indivíduo do último Estádio começa a demonstrar que tem «uma maior capacidade para examinar dados de um ponto de vista lógico, antes de chegar a uma conclusão» (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993, 112), começando, assim, a evidenciar outras capacidades de raciocínio. O adolescente difere da criança de oito ou dez anos, porque começa a manifestar outras capacidades de pensamento abstracto, demonstrando raciocínios lógicos e mais elaborados.

Consequentemente, o valor simbólico das coisas, as metáforas e as analogias podem ser entendidas por ele, algo que não acontece com as crianças dos oito ou nove anos.

Em segundo lugar, o jovem começa a manifestar uma outra característica notável, ou seja, a capacidade que tem para reflectir sobre o seu pensamento e, ao mesmo tempo, sobre o pensamento dos outros indivíduos. A esta característica Piaget referiu-se definindo-a como Pensamento Alargado ou Metacognição. Esta evolução permite, ao adolescente, desenvolver a sua imaginação e as suas ideias. Consequentemente, o jovem começa a ter consciência das várias estratégias de aprendizagem que poderá utilizar, o que, por sua vez, levará a que o adolescente corrija as suas próprias acções. O indivíduo do Estádio das Operações Formais, é alguém que, manifestamente, começa a adquirir todas as componentes que irão fazer dele um sujeito autónomo e único, quer intelectualmente, quer emocional e fisicamente. É um indivíduo que começa a pensar para si próprio, num «diálogo interno» (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993, 112), chegando à compreensão das coisas à sua volta a partir das suas capacidades lógicas e dedutivas, sem necessitar da experiência real e concreta que a comprove.

Notoriamente ligado ao conceito de Metacognição está o Pensamento Perspectivista, uma outra característica inerente ao sujeito do último Estádio de desenvolvimento. Esta nova dimensão do pensamento faz com que o jovem tenha consciência de si e do outro, ou seja, o sujeito começa a entender que as pessoas são diferentes entre si. Por consequência, o adolescente começa a evidenciar capacidades para relativizar os factos, concebendo vários modos de ver uma mesma coisa. Este é o primeiro, e importante passo, para que o sujeito do último Estádio comece a ter consciência que as pessoas à sua volta têm interesses e pensamentos diferentes dos seus.

1.2 Os contributos de Erikson e Elkind.

Erik Erikson (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993) deu um contributo essencial para a caracterização do sujeito, assentando as suas teorias numa concepção psico-social, e não tanto no aspecto cognitivo, como fez Piaget. No entanto, encontra-se um grande número de convergências por parte de ambos os autores, no que refere à caracterização do período da adolescência.

Erikson definiu oito etapas do desenvolvimento pessoal na caracterização dos vários períodos da vida do indivíduo. Mais uma vez importa, presentemente, fazer referência ao Estádio que o autor designou por – *Identidade versus Difusão: Fidelidade* – o qual diz respeito aos adolescentes e jovens.

Como já foi dito, o período da adolescência representa uma grande mudança em relação ao passado do sujeito. As alterações ocorridas «nas áreas cognitiva e fisiológica criam por si uma mudança psicológica substancial.» (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993, 151) Estas transformações constituem o conjunto de mudanças mais marcante na vida do ser humano. Como ficou subentendido anteriormente, os sujeitos começam a desenvolver as próprias capacidades na compreensão dos seus sentimentos e dos sentimentos das outras pessoas, colocando-se, por assim dizer, «na pele do outro».

O jovem inserido nesta etapa do desenvolvimento pessoal começa, igualmente, a perceber que o significado simbólico difere do significado literal, concebendo, de um modo mais elaborado e evoluído, a sua própria existência e identidade como sujeito único e diferente dos outros.

Tendo em conta o que foi referido (quer com Piaget, quer com Erikson), poderia pensar-se que o adolescente, ao adquirir as capacidades em relativizar os factos e as coisas e, principalmente, ao ter a capacidade de entender o pensamento e o sentimento do outro, se tornaria um ser mais compreensivo e empático para com os outros sujeitos. De facto, David Elkind (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993), não partilha dessa opinião. Do ponto de vista do psicólogo, acontece precisamente o contrário. Apesar de se ter tornado mais complexo e sofisticado, apesar de começar a ter uma perspectiva mais abrangente do que se passa à sua volta, o adolescente volta-se para si próprio, regredindo, de certa maneira. Na opinião de Elkind, o jovem, ao entrar no Estádio *Identidade versus Difusão: Fidelidade*, torna-se, no que diz respeito ao pensamento, extremamente egocêntrico. Consequentemente, surgem as atitudes tidas como paradigmáticas da adolescência: o jovem começa a achar que é incompreendido, que sente o que mais ninguém sente, e que ninguém poderá entender os seus fortes sentimentos.

Voltando às teorias de Erikson e a outra característica essencial do Estádio referido, é importante mencionar que neste período das suas vidas, os jovens procuram definir a sua identidade pessoal. Esta é, de facto, a principal demanda deste Estádio – o modo

como o jovem se vê a si próprio, e a forma como os outros o vêem – são estruturantes para a formação da identidade pessoal na idade adulta.

As sociedades contemporâneas, no entanto, dificultam esta definição da identidade e a transição para a idade adulta, derivado, sobretudo, ao prolongamento indefinido da adolescência. Os jovens actuais ficam dependentes das suas famílias até muito tarde, frequentam escolas e Universidades até muito tarde, sendo difícil romper com a concepção que o sujeito tem de si próprio, dificultando o rompimento e a mudança necessária para uma consciência enquanto adulto.

1.3 A perspectiva cognitiva-construtivista.

No que diz respeito a esta temática é essencial apresentar uma série de reflexões ligadas ao conceito de *construtivismo*, pois as mesmas encontrar-se-ão subjacentes a todo o projecto.

Jean Piaget e Lev Vygotsky (ARENDS, 2008) foram extremamente importantes na concepção do conceito, e na definição da aprendizagem que lhe é inerente.

Piaget dedicou a maior parte da sua vida a reflectir e a estudar sobre os processos relacionados com o desenvolvimento intelectual e ao modo como as crianças pensam. Na opinião do psicólogo suíço, as crianças possuem uma curiosidade inata que as faz tentar sempre compreender o mundo à sua volta. Segundo Piaget esta curiosidade «motiva-as a construir activamente representações mentais sobre o ambiente que vivenciam.» (ARENDS, 2008, 384) Ao longo do crescimento, as crianças vão desenvolvendo a linguagem e a capacidade de memória, criando representações mentais que têm do mundo, mais elaboradas e abstractas. Na opinião do psicólogo, a criança/jovem mantém sempre essa curiosidade e necessidade em compreender o que o rodeia, qualquer que seja o estágio do desenvolvimento cognitivo em que se encontre. E motiva-a na *construção* de teorias que explicam o mundo à sua volta.

De acordo com o que foi referido, Piaget foi um dos responsáveis pela perspectiva *cognitiva-construtivista*, a qual implica a aprendizagem baseada em problemas. Sublinhando as teorias de Piaget, esta perspectiva defende que as crianças e jovens de todas as idades são construtores activos no processo de aquisição de informação e na

formação do seu conhecimento. Esta construção está, do mesmo ponto de vista, em permanente mudança e evolução, dependendo das contínuas vivências que obrigam as crianças e os jovens a modificarem conhecimentos já adquiridos na construção de algo novo.

No contexto do ensino, como refere Piaget, o professor deve proporcionar situações que permitam aos alunos relacionar e articular o novo conhecimento com o conhecimento anterior, levando a que os jovens estabeleçam, entre si, comparações relativas às várias descobertas realizadas.

Tal como Piaget, Lev Vygotsky (ARENDS, 2008) também defendia que o desenvolvimento intelectual ocorre a partir das experiências novas e confusas com as quais os sujeitos se defrontam e tentam resolver, encontrando relações entre o conhecimento passado e o conhecimento presente, e construindo novos significados. Ambos os autores citados convergem nesta questão basilar, diferindo, no entanto, noutras questões daí decorrentes.

Piaget baseou os seus estudos e teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, nos cinco estádios pelos quais as crianças e jovens passam, não obstante, o contexto social ou cultural em que estejam inseridos. Vygotsky, por seu lado, fez notar nas suas teorias, a importância que a vertente social da aprendizagem tem nos indivíduos. O autor russo defendia que as relações e comunicações estabelecidas socialmente, estimulavam a construção de novas ideias, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Esta ideia de Vygotsky deu origem ao conceito de *zona proximal de desenvolvimento*. Segundo o autor, os indivíduos têm dois níveis de desenvolvimento – o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro prende-se com a capacidade que o sujeito tem em aprender determinadas coisas por si só, e com o modo como seu intelecto funciona num dado momento. O segundo (que está presente em cada pessoa), diz respeito ao nível de desenvolvimento que um sujeito pode alcançar através da interacção com outras pessoas como, um professor ou um par que esteja num nível mais elevado. Por conseguinte, o autor definiu a *zona proximal de desenvolvimento* como, a zona entre o nível de desenvolvimento real e o potencial.

A relação que estes conceitos têm com o ensino e a aprendizagem é notória. Esta acontece através das relações e comunicações estabelecidas socialmente, através das interacções com os professores e pares (em níveis mais avançados), «os alunos são impulsionados em direcção à zona proximal de desenvolvimento, onde tem lugar a aprendizagem de novos conhecimentos.» (ARENDS, 2008, 386)

1.4 A Aprendizagem pela Descoberta.

A Aprendizagem por Descoberta constitui uma referência importante durante a prática de ensino supervisionada, revelando compatibilidades evidentes com a perspectiva cognitiva-construtivista e pontos de convergência entre alguns autores.

Ocorreram, nos Estados Unidos, nas décadas de cinquenta e sessenta (do século XX), importantes reformas dos currículos escolares. Essas tiveram lugar, primeiro, na área das Matemáticas e das Ciências, expandindo-se depois, até à História, Humanidades e Ciências Sociais. Os precursores dessas reformas tentaram estabelecer nos programas do Ensino Básico e Secundário, uma aprendizagem baseada na pesquisa e resolução de problemas. A nova pedagogia implicava actividades em que os alunos tinham que contar com a sua observação directa das coisas, e com as suas próprias experiências, na aquisição de informações e na resolução de problemas.

Por conseguinte, aos professores eram estimuladas as suas capacidades como orientadores dessas actividades, colocando questões aos alunos e facilitando a troca de perguntas, e consequentemente, do diálogo. Deste modo, o tradicional papel do professor como apresentador e informador unilateral, ficou posto de lado.

Jerome Bruner (ARENDS, 2008), psicólogo da Universidade de Harvard, foi um dos mais importantes reformadores dos programas curriculares. Bruner e alguns dos seus pares proporcionaram um essencial contributo teórico que esteve na base do modelo de ensino denominado por *Aprendizagem por Descoberta*.

Desenvolvendo um pouco o que foi dito anteriormente, este modelo sublinha, em primeiro lugar, a necessidade de dar a compreender, aos alunos, as ideias estruturais de uma disciplina. Do ponto de vista do autor, o objectivo essencial do ensino é proporcionar ao aluno, a compreensão da estrutura de uma matéria. Deste modo, nas

palavras do autor, «entender a estrutura de um assunto é compreendê-la de uma forma que permite que muitas outras coisas se relacionem significativamente com esse assunto.» (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993, 237) Por conseguinte, com o passar do tempo, o aluno esquecer-se-á dos pormenores da matéria dada. No entanto, se tiver compreendido a estrutura da mesma, mais facilmente, num futuro, tudo se reavivará na sua memória.

Um outro aspecto relevante deste modelo de aprendizagem é a importância do papel activo do aluno na aquisição de conhecimentos. Assim sendo, o modelo de ensino sublinha a importância e a crença de que a verdadeira aprendizagem resulta de uma descoberta pessoal. A partir dos conhecimentos adquiridos, os alunos inventam e descobrem. É um facto que, os dados e as relações descobertas, durante experiências e pesquisas, permanecem mais facilmente, e durante mais tempo na memória das crianças e dos jovens.

Apesar de tudo, Bruner não defende a Aprendizagem pela Descoberta como o único modelo de aprendizagem a ser adoptado nas salas de aula. Do mesmo modo (mesmo que tal fosse possível), não defende que os alunos deveriam ser responsáveis pela descoberta das soluções para todos os problemas e questões. No entanto, considera que, a adicionar a todas os benefícios proporcionados por este modelo de ensino-aprendizagem, há a sublinhar que o mesmo contribui para o pensamento criativo dos jovens, «um modo de pensamento que Bruner acha crucial para a «mente-bem-desenvolvida»» (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993, 242)

De acordo com Vygotsky, também Bruner considerava as interacções sociais relevantes no processo de aprendizagem, acreditando que essas relações e a comunicação estabelecida entre as crianças, conduziam à aquisição de linguagem e de comportamentos importantes para a resolução de problemas.

2. Motivação, Reforço e expectativas do professor.

Neste ponto, far-se-á uma breve apresentação e reflexão sobre a questão da motivação e sua relação com o reforço positivo, definido por Skinner. E ainda sobre as expectativas que o professor tem dos alunos, e como isso influencia o aproveitamento dos mesmos.

O termo motivação, pode ser definido como «as condições que predis põem um indivíduo para a aprendizagem» (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993, 239), sendo por isso, essenciais para o bom aproveitamento escolar dos alunos, assim como para o ambiente positivo em sala de aula, e relação de empatia (e/ou afectividade) dos alunos com o professor.

Existem dois tipos de motivação - a motivação intrínseca e a extrínseca – merecendo ambas a atenção do professor na busca que este empreende pelo bom desempenho dos seus alunos. «Quando o comportamento tem origem interna, no interesse e curiosidade próprios da pessoa, ou na pura satisfação de uma experiência» (ARENDS, 2008, 138), estamos a referir-nos à motivação intrínseca. Por outro lado, a motivação extrínseca diz respeito às influências exercidas sobre o indivíduo por factores externos, como punições, inibições, ou recompensas.

No início do século XX, a teoria comportamental e a teoria do reforço (ambas interligadas), estavam directamente relacionadas com as questões da motivação. As referidas teorias, nas quais Skinner desempenhou um papel preponderante, sublinhavam o papel que acontecimentos externos tinham em provocar certos comportamentos. (ARENDS, 2008) Na perspectiva do autor, a questão do comportamento, está totalmente relacionada com o meio em que o sujeito se insere. Segundo Skinner, o meio é responsável por todas as causas de comportamento por parte do indivíduo. Resumindo, todos os comportamentos, presentes e futuros, são resultado da influência que o meio exerce sobre o sujeito.

Deste modo, o autor fez recair sobre os *reforçadores* (estímulos que podem ser positivos ou negativos) a responsabilidade pelos comportamentos do sujeito. Este, é por assim dizer, «moldado» pelos reforços positivos ou negativos. Skinner definiu reforço positivo como «qualquer estímulo que, quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta.» E reforço negativo como «qualquer estímulo que, quando retirado da situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta.» (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993, 226)

O reforço positivo, na forma de um elogio, por exemplo, pode constituir um factor de motivação extrínseca importante como estratégia a adoptar em sala de aula, incentivando os alunos em tarefas mais complexas, ou em situações em que o professor

note que o aluno está mais inseguro em relação às suas capacidades. Do mesmo modo, o reforço negativo pode ser igualmente necessário. Este não é um castigo, é algo que é retirado e que faz aumentar um comportamento desejado.

Para complementar esta breve reflexão, refere-se que Bruner acreditava que todas as crianças possuem uma curiosidade inata e uma vontade de aprender natural, mas não punha de parte a importância do reforço (tido como recompensa exterior), reconhecendo-lhe a capacidade de incentivar algumas acções e a repetição das mesmas. O autor considerava, no entanto, que a motivação intrínseca é a principal responsável pelo interesse em aprender. (ARENDS, 2008)

Outro factor que está directamente ligado ao aproveitamento e atitudes dos alunos é a expectativa que o professor tem dos mesmos. É inegável que todos os professores têm opiniões e expectativas sobre os alunos, e que nem sempre essas são as mais positivas. Elas são, na maior parte das vezes, inconfessadas, no entanto, e como comprovam estudos realizados e iniciados por Robert Rosenthal (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993) na década de sessenta, são sentidas pelos alunos.

O que os referidos estudos, e outros subsequentes vieram reforçar, foi que as expectativas que um professor tem sobre um aluno, influenciam o comportamento e o aproveitamento do mesmo. Assim, se um professor tem elevadas expectativas sobre um aluno, é muito provável (segundo Rosenthal) que esse jovem venha a ter um desempenho positivo na sala de aula. Pelo contrário, se um professor tiver (embora não queira demonstrá-lo) baixas expectativas sobre um jovem, é muito provável que o mesmo venha a ter uma prestação negativa na sala de aula. (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993)

Os estudos realizados vieram a dar origem ao que é designado como *Efeito de Pigmalião*, o qual refere, também, que quando alunos contrariam as expectativas baixas de um professor, obtendo bons resultados, são vistos negativamente pelo mesmo.

Estes são factos aos quais se deve dar uma atenção especial, pois o objectivo principal de um professor é o sucesso dos seus alunos. O primeiro deve estar consciente de que as suas acções e palavras podem denunciar os seus pensamentos. Por conseguinte, é preciso, fundamentalmente, acreditar que todos os alunos podem chegar a atingir resultados e comportamentos positivos, surpreendendo os que estão à sua volta.

3. A relação das famílias com a escola e com os professores.

A importância que factores exteriores à escola têm na aprendizagem e nas atitudes dos alunos é reconhecida há muito pelos educadores. Em 1966, Coleman e seus pares atribuíram um papel fundamental às famílias no que diz respeito ao percurso escolar dos seus filhos. Segundo os estudos realizados, os autores puderam chegar à conclusão que certas características das famílias influenciam, significativamente, o sucesso escolar dos educandos. (ARENDS, 2008) Deste modo, pode dizer-se que as crianças e os jovens são um reflexo das suas famílias, demonstrando no local da sala de aula (e na escola), através das suas atitudes, e personalidades, muito do que acontece no ambiente familiar.

Durante as décadas seguintes foram realizados estudos posteriores através de publicações de Honig, Kahne e McLaughlin, (ARENDS, 2008), os quais vieram reforçar a importância que as famílias exercem na vida escolar dos alunos. Unanimemente, as investigações comprovaram que o apoio e incentivo que as famílias proporcionam aos seus filhos, contribuem seriamente para uma melhor aprendizagem dos mesmos e para o sucesso escolar desejado.

Infelizmente, é comum hoje em dia, verificar-se que as famílias não encontram o tempo e a disponibilidade para que se estabeleça a comunicação entre as duas partes. Os encarregados de educação têm, cada vez mais, vidas profissionais de tal modo preenchidas que impedem que estejam presentes na educação dos seus filhos, para além de que muitas famílias se encontram desagregadas devido a separações e conflitos. Por outro lado, muitas vezes existem diferenças culturais e linguísticas que impedem que a parceria entre a escola e o núcleo familiar se realize.

No entanto, os professores estão conscientes que a comunicação e colaboração entre os encarregados de educação, a escola e os docentes, são imprescindíveis. As acções que envolvem estas parcerias, não só beneficiam o percurso escolar dos alunos, como facilitam o desempenho dos professores e a relação que eles próprios estabelecem com as crianças e jovens.

A Reforma do Sistema Educativo tem sublinhado a importância em manter a interacção entre a escola e as famílias, sendo que às escolas compete realizar acções e estratégias que conduzam a esse objectivo, não ignorando a comunidade, nem o lugar em que se inserem. Nessa perspectiva refere-se que «a escola não se pode dissociar das

características do contexto social e cultural que a envolvem, tendo de assumir uma relação de permanente diálogo com esse meio.» (CARRACHO, 1999, 152) Por conseguinte, é interessante notar que ao estar permeável ao meio, a escola vai sofrendo alterações, as quais, por outro lado, incutem certas transformações nos alunos e suas famílias.

Conclui-se, portanto, que todas as partes envolvidas devem fazer esforços em promover a comunicação e colaboração pretendidas. Os professores ao estarem conscientes dos benefícios que advêm dessas parcerias, poderão exercer o seu papel de intermediários, quer formalmente, quer informalmente, nos Conselhos de Turma, ou em contactos com o Director de Turma. Por outro lado, os pais devem ter a consciência que o professor e a escola não são os únicos e mais directos responsáveis pela educação dos seus filhos. Devem perceber que os núcleos familiares representam um elemento estruturante (senão o mais importante) na vida escolar das crianças e jovens.

Por último, e de acordo com a opinião dos professores, as Associações de Pais são grupos privilegiados com os quais se deve dialogar tendo em vista a organização interna e projectos da escola, designadamente, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, ou o Plano Anual de Actividades. (CARRACHO, 1999)

4. Currículo.

O currículo é uma temática de grande importância no contexto do processo de ensino-aprendizagem, revelando ser uma componente fundamental na concepção e concretização de um projecto de uma Unidade curricular, ou de um modo mais abrangente, de um Projecto Curricular de Escola ou de Turma.

A seguir, serão mencionadas as vertentes do currículo que, pela sua pertinência, devem ser abordadas no contexto da prática de ensino supervisionada.

4.1 Currículo e Projecto Curricular.

O termo *currículo* pode ser entendido de diversos modos. No entanto, é consensual considerar que currículo, «refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas

necessárias num dado contexto e tempo, e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver.» (ROLDÃO, 1999, 43 A) Consequentemente, não se poderá esquecer que a finalidade, a intencionalidade, e a estrutura e sequência organizativa das aprendizagens é que formam um currículo.

Por Projecto Curricular entende-se, uma determinada forma de se construir um currículo, tendo em consideração um contexto específico e real, a partir do qual se estabelecem as intencionalidades, finalidades e gestão curricular, e pensando nas aprendizagens adequadas a um dado grupo de alunos.

Como se pode verificar, o termo *currículo* implica sempre, uma noção de projecto. Por conseguinte, no Currículo Nacional está subjacente a ideia de projecto para uma sociedade, onde são traçadas linhas abrangentes e globais. Enquanto que o Projecto Curricular de Escola ou o Projecto Curricular de Turma, se dedicam a contextos mais específicos.

4.2 Currículo e Interdisciplinaridade.

Segundo Roldão (1999 A), as escolas das sociedades contemporâneas e ocidentais estão organizadas segundo uma matriz curricular que teve por base as disciplinas científicas, tendo sido adoptada, gradualmente, pelas outras áreas do conhecimento. Deste modo, a estrutura curricular, das nossas escolas, organiza-se a partir de disciplinas, as quais decorrem em tempos e espaços separados.

Essa matriz curricular teve como objectivo uma organização mais facilitadora para uma comunidade escolar alargada, mas levou a que a estrutura curricular estivesse compartimentada. Deste modo, as disciplinas funcionam paralelamente e separadamente, num tempo, espaço e modo próprios. Consequentemente, a interdisciplinaridade procura promover a partilha e a convergência de saberes, na «criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas.» (ROLDÃO, 1999, 47 A)

Apesar da necessidade por uma cultura interdisciplinar, as escolas resistem porque não estão estruturadas de maneira a implementar esse modelo de ensino. Para que a interdisciplinaridade começasse a ser uma realidade abrangente, seria necessário

proceder a grandes reorganizações dentro das escolas e, primeiro que tudo, dentro das instâncias do poder central. A reorganização pretendida não teria como objectivo dissolver as disciplinas, mas sim promover o trabalho colaborativo, numa concepção menos fragmentária do saber.

4.3 Adequação e flexibilidade do currículo.

Procurar a adequação de um currículo é adequar o processo de ensino-aprendizagem às características psicológicas dos alunos, tendo em consideração o lado afectivo, cognitivo e cultural dos mesmos. Num contexto de adequação de currículo procura-se encontrar estratégias que se compatibilizem com o modo de ser e de estar e com a vida dos alunos.

É preciso, no entanto, não esquecer que um currículo adequado, não é ir ao encontro daquilo que um grupo de alunos prefere, evitando outras áreas de estudo. A adequação do currículo deve ser concretizada se, ao envolver os alunos em áreas do seu interesse, os motivar para outras aprendizagens.

Flexibilizar o currículo compreende duas dimensões: «a *clareza e delimitação* das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de *organizar de forma flexível* a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem.» (ROLDÃO, 1999, 54 A) Deste modo, o currículo flexível diverge de um modelo curricular traçado numa linha única, mas não quer dizer que nesta concepção sejam ignorados limites. Pelo contrário, a flexibilidade implica uma estrutura curricular muito definida, com metas e objectivos concretos.

5. Avaliação.

A Avaliação é, igualmente, uma temática incontornável no contexto do ensino e da aprendizagem. Assim sendo, importa referir, a seguir, os métodos avaliativos que desempenharam um papel mais relevante durante o projecto, *a obra de arte – um caminho para a reflexão e para o conhecimento*. No que diz respeito aos instrumentos utilizados durante a aplicação dos métodos, refere-se, de antemão, que essa componente da avaliação será abordada, em pormenor, durante o Capítulo V deste relatório.

Podemos dizer que a avaliação no contexto do processo de ensino-aprendizagem compreende duas funções essenciais: a primeira, com uma vertente social, prende-se com a classificação e com a orientação dos estudantes, tendo como objectivo informar os encarregados de educação e o aluno acerca da evolução da aprendizagem do último, e determinar o grupo de alunos que podem transitar para outros níveis de aprendizagem. Deste modo, esta primeira função diz respeito à fase do processo de avaliação que reúne os resultados decorrentes do final de uma Unidade de trabalho, ou de um período escolar. A segunda, com um carácter mais pedagógico, prende-se com a necessidade de adequar novas estratégias de ensino, tendo como objectivo uma melhor aprendizagem dos alunos, e está associada a qualquer período do processo de ensino-aprendizagem.

5.1 Métodos avaliativos.

Segundo Ballester (2003), todos os métodos utilizados na avaliação estão assentes em três fases essenciais: recolha de informação fazendo, ou não, recurso a instrumentos de avaliação; análise das informações recolhidas e conclusões daí resultantes; e tomar decisões após essas conclusões.

É necessário referir que os diferentes métodos de avaliação diferem uns dos outros, mais pelos objectivos, do que pelos instrumentos (técnicas) utilizados. Por conseguinte, um mesmo instrumento pode ser utilizado em diversos métodos avaliativos, a finalidade é que será, porventura, diferente.

5.1.1 Avaliação diagnóstica inicial.

Também designada por avaliação inicial, tem como principal objectivo definir a situação de cada aluno, previamente ao início de qualquer Unidade de trabalho, possibilitando a adequação das acções às necessidades dos alunos. Este método avaliativo permite fazer face às dificuldades dos estudantes e estabelecer bases sólidas que conduzam a um bem sucedido processo de ensino-aprendizagem.

5.1.2 Avaliação formativa.

A avaliação formativa decorre durante a aprendizagem e diz respeito aos procedimentos do professor quando tenta adoptar estratégias e acções que se adequem ao progresso e necessidades na aprendizagem observados nos alunos. Este método avaliativo insere-se numa concepção da aprendizagem como um processo em desenvolvimento, no qual o aluno se vai adaptando e reestruturando através das suas actividades. Este tipo de avaliação pretende, sobretudo, detectar fragilidades na aprendizagem, em vez de constatar resultados. E, ao mesmo tempo, concentrar-se sobre o procedimento do aluno face às tarefas propostas, tentando compreender o modo como o aluno aprende. Assim sendo, este método avaliativo compreende os erros dos estudantes, como objectos de estudo.

5.1.3 Avaliação sumativa.

Este método avaliativo tem como objectivo fazer uma constatação fiável dos resultados obtidos no final de uma Unidade de trabalho, ou de qualquer período de aprendizagem, fazendo referência às informações recolhidas e aos instrumentos de avaliação que podem ser utilizados. Tem uma função de carácter social, na medida em que assegura que as características dos alunos correspondem às exigências do sistema. No entanto, poderá, também, ter uma função formativa ao constatar que os alunos têm ou não, os pré-requisitos necessários para aprendizagens posteriores.

5.1.4 A Avaliação formativa alternativa.

Existem outros termos que, basicamente, pretendem designar uma mesma forma de avaliar e que, por isso, podem substituir a expressão, *Avaliação formativa alternativa*. Deste modo, podem encontrar-se os termos: *avaliação autêntica*, *avaliação contextualizada*, *avaliação formadora*, *avaliação reguladora*, ou *avaliação educativa*. Embora sejam o resultado de produções teóricas de vários autores, todas são referentes a uma avaliação que tem como propósito essencial, contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos, colocando de parte a tradicional classificação. A avaliação

formativa alternativa prende-se com uma concepção da avaliação «mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos.» (FERNANDES, 2005, 63)

Por conseguinte, definem-se algumas das principais características inerentes a este tipo de avaliação:

- É uma avaliação realizada, apenas, durante tarefas contextualizadas;
- Tem como objectivo desenvolver, o mais possível, as competências dos alunos;
- Estimula uma certa forma de colaboração entre os alunos;
- As tarefas e os seus objectivos são dados a conhecer previamente à situação de avaliação;
- Considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes;
- É uma avaliação que engloba a auto-avaliação.

Como refere o autor anteriormente citado, é uma avaliação que tem as suas raízes na avaliação formativa relacionada com o ensino-aprendizagem numa perspectiva cognitiva-construtivista.

6. O papel do museu na educação.

Como afirma Susana Gomes da Silva (2006, 57), «uma ida ao museu é uma experiência global.» Nela está subjacente uma experiência única, portanto, insubstituível, porque o espaço do museu congrega uma série de características que não se encontram reunidas em nenhum outro lugar.

A experiência de visitar um museu estimula os vários sentidos dos visitantes - o lugar, os diversos espaços, a escala dos edifícios, a altura dos tectos, a luminosidade que entra ou que é reflectida, as cores mais suaves ou mais fortes, os objectos expostos, o público que circula – são elementos que atraem e que estimulam a visão, o tacto, a audição, e se pensarmos bem, todos os outros sentidos.

John H. Falk e Lynn D. Dierking definiram a *visita a um museu* como a «experiência museal (da expressão inglesa – museum experience)» (SILVA, 2006, 58). Segundo

Susana Gomes da Silva, esta experiência engloba três contextos estruturantes – o contexto pessoal, o contexto social e o contexto físico – estando a ela inerentes um vasto e complexo conjunto de vivências, emoções, sensações e aprendizagens que são consequência da interacção com as obras, da relação com os públicos, da percepção de ideias, e conceitos transmitidos pelos actuates do espaço museológico e cultural.

É, no espaço cultural, social e artístico do museu que se proporciona a experiência que conduz à «construção de aprendizagens duradouras, significativas e efectivas» (SILVA, 2006, 58) permanecendo na memória dos visitantes e dando um contributo valioso para as vidas dos mesmos.

Na opinião da autora, a experiência museal depende, grandemente, dos conhecimentos e das vivências que os visitantes trazem consigo, assim como das expectativas que os mesmos têm sobre a *visita ao museu*. Estes factores prévios têm uma influência importante e condicionam a própria experiência museal. Esta conjuga, assim, três momentos importantes – primeiro, a vivência anterior que o visitante traz consigo, segundo, o momento da visita propriamente dito, e terceiro, as consequências que a experiência no museu irá provocar na vida do indivíduo.

Por conseguinte, os espaços arquitectónicos, a actuação dos profissionais, as actividades realizadas pelos mesmos, o modo como são expostas as obras várias, ou os espaços de descanso ou lazer, são componentes que, ao se articularem, proporcionam ao visitante a percepção que ele próprio tem da experiência da *visita ao museu*.

Como refere Susana Gomes da Silva, as instituições museológicas têm-se tornado cada vez mais conscientes do contributo da psicologia e sua evolução, assim como, das teorias da aprendizagem construtivista. Estas concebem o indivíduo como um ser que «constrói» a sua aprendizagem a partir da sua vivência pessoal, das competências que vai adquirindo ao longo da vida e da sua própria motivação para aprender, tornando-se, o sujeito, responsável pelo caminho da sua aprendizagem.

Deste modo, cabe, cada vez mais, às instituições museológicas e culturais, e aos profissionais que nelas actuam, a responsabilidade de proporcionar as condições mais adequadas e enriquecedoras para a aprendizagem e fruição dos sujeitos. Como afirma Piaget, a aprendizagem surge da articulação entre o anterior e o novo conhecimento, daí que não se possa ignorar o papel que as instituições museológicas, culturais e artísticas

podem desempenhar nas novas aprendizagens. Deste modo, as aprendizagens *construtivas* estão assentes «na dialéctica sujeito/objecto/contexto» (SILVA, 2006, 60), sendo que cada um destes aspectos é imprescindível para o despontar de novos conhecimentos.

Como tal, há que ter em consideração os conhecimentos prévios dos sujeitos e valorizar estratégias e acções que preparem (se assim se pode dizer) os mesmos para a experiência da visita ao museu. Todos são importantes: o sujeito, as suas expectativas, as suas motivações, as suas vivências e aprendizagens prévias; as obras inseridas no local, a beleza e a harmonia deste, o modo como são expostas as obras; e o contexto, no acolhimento que os profissionais têm para com o sujeito, nas acções e nos conceitos e conhecimentos que transmitem.

Na experiência museal o aspecto cognitivo (a aquisição de conhecimentos) tem uma importância relevante, mas poderá dizer-se que a mesma deverá estar alicerçada nas componentes emocional e afectiva, na conjugação das acções, nas relações estabelecidas entre os visitantes e o lugar, e entre os visitantes e os profissionais que os acolhem. Como afirma Susana Gomes da Silva (2006, 64), «os museus são espaços de sociabilidade que potenciam a troca de ideias e promovem a aprendizagem social. O espaço de contacto e comunicação entre as audiências e os objectos é o espaço privilegiado de desenvolvimento de experiências. Estas são complexas e globais, pois conjugam os contextos pessoal, social e físico, a trilogia que nos permite aprender e guardar memórias.»

Por conseguinte, está vinculado ao Serviço Educativo do museu, o papel de organizador e actuante, na preparação e na realização das acções envolvidas na experiência museal. O Serviço Educativo pode ser definido como uma estrutura, «organizada, dotada de recursos mínimos, designadamente pessoal, inscrita organicamente no museu em que se insere, mesmo que de maneira informal» (CAMACHO, 2006, 27), desenvolvendo actividades educativas destinadas ao público. O Serviço Educativo é o órgão que tem como função a educação, mantendo a articulação com as outras dimensões do museu, ou seja, a investigação museológica, e a produção de inventários e documentação.

A expressão, *Serviço Educativo*, pode ter outras denominações como, *Serviço de Educação*, ou *Serviço de Acção Cultural*, ou ainda, *Serviço de Acção Comunitária*.

Todos os termos designam órgãos semelhantes, embora, como refere a autora citada, a última expressão (mais recente) seja aplicada em casos em que o museu exerce as suas acções, fundamentalmente, no campo social.

Finalizando, e citando o artigo 42º da Lei Quadro dos Museus Portugueses – é obrigação do museu desenvolver «de forma sistemática programas de mediação cultural e actividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais.» Conclui-se, ainda citando o mesmo documento que o museu, ao promover a função educativa respeitando «a diversidade cultural, tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversidade dos públicos.» (CAMACHO, 2006, 38)

7. A interpretação e fruição da obra de arte.

No contexto desta temática João Pedro Fróis surge como um autor bastante importante no panorama nacional e internacional, não só como teórico, mas como organizador de práticas importantes. Será através da obra do ano de 2000, coordenada pelo próprio autor e editada pela Fundação Calouste Gulbenkian, *Educação Estética e Artística*, que outros autores relativos à fruição e interpretação da obra de arte, surgirão como referências essenciais na realização do projecto. A obra *Educação Estética e Artística*, desempenhará, durante a fundamentação do mesmo, um papel com especial importância, não só na temática da interpretação e fruição da obra de arte, como noutras áreas.

A obra reúne as nove comunicações apresentadas na Conferência Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares, realizadas na Fundação Calouste Gulbenkian, em Setembro de 1999. A Conferência foi uma das componentes do Projecto *Investigação em Desenvolvimento Estético* (I.D.E.), que o Serviço de Educação da Fundação, tem vindo a desenvolver desde 1997, tendo o I.D.E., se dedicado, sobretudo, à investigação sobre o ensino através das artes visuais, e ao desenvolvimento estético.

Os autores apresentados em, *A Educação Estética e Artística*, serão importantes, não só pela produção teórica na qual estão envolvidos, como também pelas experiências

empíricas que têm desenvolvido. Para além das reflexões de João Pedro Fróis (*Master of Arts in Psychology* pela Faculdade de Psicologia da Universidade de São Petersburgo), Elisa Marques (licenciada em Ciências da Educação) e Rui Mário Gonçalves (crítico de arte e professor da Universidade de Letras de Lisboa), surgirão referências aos estudos de Michael Parsons (professor do Departamento de Educação Artística da Universidade de Ohio), Abigail Housen (co-directora da Visual Understanding in Education – V.U.E.), Philip Yenawine (Mestre em Educação Artística pela Goddard College, Plainfield, Vermont, e co-director da V.U.E.), Dmitri Leontiev (Professor Agregado e Membro do Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Moscovo) e Bjarne Sode Funch (psicólogo e investigador dinamarquês e professor na Universidade de Copenhaga).

Serão apresentados, a seguir, breves apresentações dos estudos de João Pedro Fróis, Elisa Marques, Rui Mário Gonçalves, Abigail Housen, Philip Yenawine e Michael Parsons, os quais desempenharão, um papel de maior preponderância na fundamentação do projecto. As apresentações seguintes tiveram como base os relatos e as reflexões presentes em *A Educação Estética e Artística*, e na obra *Compreender a Arte*, onde Michael Parsons define as suas teorias.

Em *Educação Estética e Artística na Formação ao longo da vida* (artigo presente na obra publicada pela Fundação Gulbenkian), João Pedro Fróis, Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves, fazem uma análise dos dados recolhidos durante o *Primeiro olhar* – Programa Integrado de Artes Visuais, iniciado em 1997, o qual teve a duração de três anos. O Programa constava do, já referido, Programa Gulbenkian Investigação em Desenvolvimento Estético (IDE) que, por sua vez, terminou no ano de 2004. O *Primeiro Olhar* foi desenvolvido nos ateliers do Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian, e teve como objectivo principal, a programação e formação de educadores nas suas acções em ambientes de ensino formal e não formal. As acções, dedicadas a crianças/jovens de todas as idades e a adultos, apostaram, principalmente, no contacto directo com as obras de arte nos museus, na expressão oral dos educandos sobre as obras observadas, e na expressão plástica dos mesmos. As acções dependiam, em muito, do método comparativo estabelecido na observação e fruição das obras, encontrando diferenças e semelhanças entre elas. Desse modo, a análise pormenorizada e atenta das pinturas constituiu a base de todo o Programa. Como defendem os autores,

o método aplicado conduz a «uma fluidez de pensamento, estimulando a comunicação visual, a sensibilidade estética e um julgamento crítico no âmbito das artes plásticas» (FROIS, MARQUES, GONÇALVES, 2000, 208), e as obras, pela sua importância, promovem nos educandos, capacidades expressivas e comunicativas.

No final do artigo, os três autores dedicam as últimas páginas ao relato sobre a influência que o projecto teve na comunidade educativa: educandos, pais das crianças e jovens, e professores que frequentaram o Programa, fazendo, deste modo, uma avaliação do projecto. Este será, igualmente, um procedimento a realizar no Capítulo V do projecto «A obra de arte – um caminho para a reflexão e para o conhecimento», conferindo grande importância aos comentários de todos os participantes.

Abigail Housen descreve, em *A Educação Estética e Artística*, os estudos e experiências que desenvolveu durante vinte e cinco anos. A sua investigação debruçou-se, essencialmente, sobre os pensamentos que ocorrem no momento da experiência estética e o modo como as pessoas elaboram os significados relativos à fruição da obra de arte. O método principal dos estudos de Housen implica a recolha de dados durante uma entrevista, na qual o entrevistador tem um papel pouco activo, apenas introduzindo poucas questões, construindo-se um monólogo do entrevistado. Os seus estudos abrangiam uma série de idades, até à idade adulta. A partir deste método, a autora estabeleceu cinco estádios relativos ao desenvolvimento estético que representam diferentes níveis na interpretação da obra de arte. Deste modo, segundo Housen, os indivíduos classificam-se segundo a capacidade que demonstram no contacto com a obra de arte, e cada estágio caracteriza-se por «um padrão distinto de pensamento».

Apresenta-se, seguidamente, uma breve descrição de cada estágio:

Estádio I – Observadores **narrativos**, contadores de histórias. Os seus juízos têm por base aquilo que conhece, e gosta. É um sujeito que faz observações muito concretas como por exemplo: «Isto é uma bola!»

Estádio II – Observadores **construtivos**. Constroem uma estrutura para entender a obra, usando as suas próprias percepções e o conhecimento que têm do mundo.

Estádio III – Observadores **classificadores**. Têm uma atitude analítica e crítica perante a obra de arte. Sentem necessidade em identificar e situar a obra.

Estádio IV – Observadores **interpretativos**. Procuram um contacto pessoal com a obra. Dedicam-se ao pormenor da cor, da linha, da forma. Procuram o valor simbólico da obra, ao mesmo tempo que estão dispostos a reinterpretá-la novamente.

Estádio V – Observadores **recriativos**. Possuem uma grande experiência em relação ao contacto com obras de arte e à reflexão que daí advém. Conjugam uma fruição pessoal com outra que reflecte sobre questões universais.

Nos Capítulos IV e V, serão referidas as teorias de Housen e a partir delas, tentar-se-á definir o estádio em que se inserem os alunos da Escola Secundária da Portela.

Philip Yenawine, educador do Museu de Arte Moderna de Nova York, baseou os seus estudos e práticas nas investigações de Housen. O objectivo do autor, segundo ele próprio, sempre fora ajudar os visitantes do museu a tornarem-se «observadores auto-suficientes, motivados e capacitados» (YENAWINE, 2000, 194) na descoberta de significados das obras plásticas. Ao sentir-se frustrado com os resultados que obtinha, tentou adoptar outras estratégias no contacto com os visitantes durante as visitas ao museu. Tentou, segundo o autor, «empregar estratégias de ensino apropriadas, tendo em vista as capacidades existentes das pessoas» (YENAWINE, 2000, 195). Nessa tentativa, Yenawine começou a colaborar com Abigail Housen, formulando um sistema de ensino ao qual chamaram, *Estratégias do Pensamento Visual* (VTS - *Visual Thought Strategies*). A principal preocupação continuou a ser ensinar «pessoas ao seu nível actual de funcionamento» e as estratégias base continuaram a ser muito semelhantes ao que Housen havia definido – o educador fazia, no início, perguntas que estimulavam o discurso do observador, fazendo depois outras perguntas mais específicas e orientadoras, levando ao monólogo do educando. Nos capítulos IV e V, serão abordadas, mais especificamente, estas estratégias, as quais, em muito, se assemelham ao que foi realizado durante as aulas, na Escola Secundária da Portela.

Michael Parsons, como já foi referido, também desenvolveu estudos relativos à fruição da obra de arte (mais propriamente, da pintura). Desenvolvidos durante dez anos, os estudos tiveram também, como método essencial, as entrevistas a pessoas de várias idades.

À semelhança do que aconteceu com Housen, o autor estabeleceu, igualmente, cinco estádios de desenvolvimento estético, entendendo cada estádio como um avanço em relação ao anterior. Desse modo, o sujeito do segundo estádio tem uma interpretação da obra de arte mais apurada que o sujeito do primeiro estádio. Da mesma maneira, o sujeito do quinto estádio demonstra capacidades mais elaboradas que o sujeito do quarto estádio.

Continuando, Parsons refere algo muito importante e que o faz divergir, de certa maneira, da concepção que Housen faz ao definir os estádios. Na visão de Parsons, um estádio é um conjunto de ideias, uma estrutura que reúne um conjunto de pressupostos que se relacionam entre si. Desse modo, as pessoas não se inserem num, ou noutro estádio, elas servem-se dos estádios (de um, ou de vários) para entenderem a pintura. Consequentemente, do ponto de vista de Parsons (e à semelhança de Housen), a idade não confere ao sujeito a capacidade de interpretação de um quinto estádio. Para que um indivíduo consiga atingir os patamares mais elevados do desenvolvimento estético é necessário que tenha tido contactos e experiências com a arte, fazendo um esforço sério por compreender vários géneros de obras.

Um outro dado fundamental para compreender o ponto de vista de Parsons é a organização que o próprio estabeleceu, de quatro tópicos essenciais - o tema, a expressão das emoções, o meio de expressão a forma e o estilo, e a natureza dos juízos – os quais se referem às ideias que usualmente as pessoas usam quando tentam compreender uma obra de arte.

Segundo Parsons, «cada tópico é entendido de forma diferente consoante o estádio em causa» (PARSONS, 1992, 30) Deste modo, sobre uma mesma obra, o observador do Estádio I pode afirmar que o tema, é a cor ou as cores bonitas, enquanto que o observador do Estádio II diria que o tema é uma figura, ou um rosto. Por conseguinte, o observador do Estádio V diria que o tema é «a natureza da percepção», pois leva o sujeito a questionar-se sobre o modo como vê as coisas.

Concluindo esta breve descrição das teorias de Parsons, apresenta-se, seguidamente, as características essenciais de cada estádio:

Estádio I – Palavra-chave: **Preferência**. O observador tem um gosto intuitivo por quase todas as obras e uma forte atracção pela cor, fazendo associações livres quando as observa, e sem grande objectividade.

Estádio II – Palavras-chave: **Beleza e Realismo**. Do ponto de vista do observador a obra tem que representar algo. A pintura será melhor se o tema for do seu agrado e se a representação for realista, pois o abstraccionismo não faz sentido para o sujeito. Admiram-se a beleza e o realismo.

Estádio III – Palavra-chave: **Expressividade**. Interessa a experiência que o quadro proporciona. Quanto mais intensa e expressiva a experiência, melhor a pintura. A beleza é secundária. A criatividade, a originalidade e a força dos sentimentos são muito valorizadas. Para o sujeito, a fruição é uma experiência privada.

Estádio IV – Palavras-chave: **Estilo e Forma**. O observador procura inserir a obra dentro de um estilo e num contexto histórico e cultural. A forma como a obra é concebida é relevante.

Estádio V – Palavra-chave: **Autonomia**. Os juízos do observador são, ao mesmo tempo, pessoais e sociais, pois têm origem na tradição e na sua evolução ao longo da História. O observador sente a necessidade de dialogar e partilhar os seus juízos pessoais com os outros. Do ponto de vista do sujeito, a arte é valorizada por levantar questões. Os seus juízos transcendem os pressupostos culturais.

Concluindo, há a notar a estreita relação que existe entre o Estádio II e o tema; entre o Estádio III e a expressividade das emoções; entre o Estádio IV e o meio de expressão, a forma e o estilo; e entre o Estádio V e a natureza dos juízos.

Os estudos de Parsons serão, igualmente, mencionados no Capítulo V, tentando relacionar as teorias do autor com os resultados referentes aos alunos da Escola da Portela.

7.1 A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Ainda no contexto da interpretação e fruição da obra de arte, mas não constando do grupo de autores presentes em *A Educação Estética e Artística*, surge Ana Mae

Barbosa. Tendo sido Professora Titular de Artes Plásticas, na Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, em 1992, e doutorada em Arte/Educação, possui um vasto currículo no que diz respeito às temáticas do ensino e aprendizagens artísticas.

Ao longo da sua carreira, Ana Mae definiu uma metodologia de ensino das artes visuais que tem sido aplicada, com sucesso, no ensino artístico no Brasil. A *Proposta Triangular* (expressão que designa a metodologia) elaborada pela autora, apresenta três componentes fundamentais para o ensino das artes visuais: o fazer artístico, na produção de imagens e objectos plásticos; a apreciação e a análise da obra de arte, através da observação do aluno e da experiência estética; e a contextualização da obra, situando a mesma no tempo e espaço da História da Arte.

A fruição e análise da obra adquirem, do ponto de vista da autora, um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem das artes visuais, contrariando a tendência generalizada que assenta, essencialmente, do fazer artístico. Deste modo, a *Proposta Triangular* defendida por Ana Mae Barbosa, aposta no desenvolvimento estético dos alunos e na relação dos mesmos com as obras de arte, com vista a um melhor ensino artístico.

8. A experiência estética, a criatividade e a imaginação em Vygotsky.

O autor russo estabelece uma relação entre a experiência estética, criatividade e imaginação. Encontramos as suas reflexões sobre o assunto na obra *Psicologia Educacional*, mais concretamente, no Capítulo XIII, *Educação Estética*.

Vygotsky concebe a experiência estética como: a resposta ou a reacção que ocorre no sujeito perante a obra de arte. Na opinião do autor esta experiência é extraordinária, pois difere de todas as outras experiências que normalmente surgem, no dia-a-dia. (FROIS, 2010, 112)

No Capítulo XIII, o autor afirma que «a experiência estética inclui *percepção* e *resposta*, sendo que a última se pode expressar na forma de catarse, de sublimação, de imaginação, de criatividade, ou na combinação de várias.» (FRÓIS, 2010, 115) Por, imaginação, o autor entende – «a habilidade do cérebro humano para combinar elementos»; e por, criatividade – «qualquer acto que origina algo de novo, quer seja um

objecto, quer seja uma construção mental que vive dentro daquele que a «criou»». (FRÓIS, 2010, 118)

As reflexões do autor sobre a experiência estética e a relação que esta mantém com a Educação e o desenvolvimento do indivíduo, são extensas e complexas. Por conseguinte, apresenta-se no contexto deste relatório, apenas o excerto, que por ter uma maior pertinência, merece ser evidenciado. Como se pode concluir a partir das teorias de Vygotsky, a imaginação pode ser definida como a «capacidade de representar conceitos e imagens mentais». Através dela surge a actividade criadora, a qual se reflecte em todas as vertentes da acção humana. (FROIS, 2010, 118)

Segundo o autor, a imaginação e, conseqüentemente, a actividade criadora dependem de uma inter-relação entre memória, percepção, pensamento abstracto e motivação, encontrando-se esta mesma estrutura relacional, subjacente ao desenvolvimento mental, social e cultural do indivíduo.

Capítulo II – Apresentação do projecto.

1. Articulação com o Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais para a Educação Artística e Educação Visual.

1.1 Comunicação e partilha.

«A escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da *experiência estética e artística*, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva e comunicativa.» (Ministério da Educação, 2001, 155)

As palavras anteriores resumem a linha essencial e estruturante de todo o projecto, mencionando as componentes essenciais em que a experiência docente se constituiu. De facto, pretendeu-se, logo na concepção e planificação, promover a comunicação e a partilha entre os vários intervenientes. O projecto envolveu as instituições, escola pública e Casa das Histórias, numa série de actividades que exigiram a dedicação e o tempo necessários para que se pudessem atingir resultados de qualidade.

A aposta fundamental de todo o projecto teve como ponto de partida a fruição e a relação que os espectadores podiam estabelecer com as obras de arte. Procurou-se que a mesma fizesse parte da vida dos alunos e dos restantes participantes no projecto. Sublinhando o documento referido anteriormente, «a arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela». O projecto procurou trazer à vida dos alunos, em particular, a fruição do património artístico e cultural, promovendo «novas formas de olhar, ver e pensar». (Ministério da Educação, 2001, 155) De acordo com o mesmo documento, as competências artísticas contribuem para a valorização dos princípios das competências gerais, porque proporcionam a partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos.

1.2 O valor da obra de arte na educação artística e na formação do indivíduo.

«A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura». (Ministério da Educação, 2001, 155)

Ao conceber e planificar o projecto, acreditou-se que a relação e o contacto que se estabelecem com as obras de arte e instituições como os museus, são valiosas e formadoras para a plenitude do indivíduo, para o auto-conhecimento e para a sua relação com os outros. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, as competências artísticas promovem a formação da personalidade do indivíduo, desenvolvendo a sua autonomia e capacidade crítica, na interacção que estabelece com o mundo.

Como é referido no documento, estudos realizados nas áreas da Educação e da Psicologia têm contribuído para uma melhor compreensão do papel da arte na formação do sujeito, dando origem a dados importantes para o entendimento do indivíduo como fruidor e criador. Esses estudos têm, também, contribuído para uma alteração das acções e para outros modos de leccionar a teoria e a prática, no campo da educação artística e visual, tendo como base modelos pedagógicos mais flexíveis e abertos a actividades diferenciadas.

De facto, a concepção e realização do projecto, assentaram numa linha flexível de trabalho, em que as actividades estavam dependentes da participação dos intervenientes e em que os resultados, obviamente, seriam reflexo de um conjunto de práticas que, à partida, não poderiam ser antecipadas. A estrutura flexível do trabalho verificou-se na actuação docente em relação aos alunos, no tipo de actividades programadas, na aposta na comunicação e partilha entre os indivíduos e as instituições. Desse modo, o projecto tentou desenvolver as várias dimensões do aluno enquanto sujeito, através da *fuição-contemplação*, *produção-criação* e *reflexão-interpretação*, os três eixos fundamentais definidos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, para a Educação Visual do 3º Ciclo.

1.3 A literacia em artes.

O projecto procurou desenvolver a literacia artística, não só dos alunos como dos seus encarregados de educação, que como já foi referido, participaram, com os seus filhos, nas actividades. A literacia artística, quer das Artes Visuais quer de outras artes, implica, segundo o documento do Ministério da Educação, competências em quatro domínios essenciais: «apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; e compreensão das artes no contexto». (Ministério da Educação, 2001, 152)

O projecto contribuiu para o desenvolvimento dos quatro domínios essenciais mencionados, realizando actividades em espaços culturais e artísticos, e relacionando o trabalho realizado no espaço das aulas, com as actividades fora do ambiente escolar. Deram-se, desse modo, lugar a vivências, que para muitos dos participantes foram experiências únicas. A concepção do projecto tentou gerar, nos participantes uma vontade de conhecer. Ao levar os estudantes e famílias ao espaço artístico, cultural e social da Casa das Histórias, pretendeu-se cultivar o gosto pela fruição da arte, e não só. Ao tentar proporcionar experiências únicas e marcantes, procurou-se incentivar os participantes para acções futuras. Toda a concepção do projecto tentou «semear», dentro dos participantes, a motivação para voltarem a viver experiências semelhantes, através do contacto com as obras de arte.

Como se poderá verificar ao longo do Relatório, tanto as actividades realizadas na sala de aula como as actividades realizadas fora da sala, contribuíram para o desenvolvimento dos vários domínios da literacia artística dos alunos. O Relatório demonstrará que as competências e os conteúdos leccionados no espaço escolar mostraram ser essenciais para a concretização das actividades. Por sua vez, as experiências e os conhecimentos adquiridos durante as actividades na Casa das Histórias, enriqueceram em muito, o desempenho dos alunos na sala de aula.

2. Antecedentes do projecto.

O projecto surgiu da prática profissional realizada em várias escolas oficiais dos distritos de Lisboa e Setúbal. A concepção e planificação do projecto pretendeu aplicar

e desenvolver algumas actividades da docência que começaram a ser realizadas nessas escolas.

Nessas instituições de ensino, foram desenvolvidos exercícios que tinham como ponto de partida as obras de arte de alguns artistas portugueses, dando particular atenção à obra plástica de Paula Rego. Os alunos começavam por fazer uma interpretação verbal e escrita da obra escolhida, discutindo, na sala de aula, as opiniões sobre a obra. Esses exercícios iniciais, que começaram por ser leccionados de um modo muito intuitivo e espontâneo, revelaram-se profícuos, algo que merecia ser aprofundado. Encontrando entusiasmo nesses primeiros estudos das obras, era pedido aos alunos que realizassem exercícios plásticos, bi e tridimensionais, na continuidade do que havia sido discutido sobre a obra de arte. Os resultados revelaram-se extremamente interessantes, constituindo a motivação necessária para dar continuação a essas actividades.

A experiência relativa ao Mestrado em Ensino das Artes Visuais constituiu uma oportunidade para desenvolver as práticas anteriores num contexto favorecido. Existiram dois factores determinantes que possibilitaram a realização de algo mais aprofundado: em primeiro lugar, o facto de ter havido a possibilidade de o projecto ser executado independentemente, face aos programas das outras turmas de Educação Visual, os quais não contemplavam a relação com a obra de arte; em segundo lugar, foi o facto de se ter inaugurado a Casa das Histórias Paula Rego, proporcionando um conjunto de actividades e vivências que não teriam sido possíveis se tal não tivesse ocorrido.

3. A Casa das Histórias Paula Rego – o mundo da pintora e a obra do arquitecto.

A Casa das Histórias «não é um museu». É, nas palavras da pintora, «uma casa de histórias, pela simples razão que esse é o nome que descreve o local na sua plenitude»

(1). (...) «Sou uma pintora de narrativas, conto histórias através da minha obra» (2),

(1) www.ionline.pt/conteúdo/23419-paula-rego-conta-nos-as-historias-uma-casa-nova/ 26/03/2010

(2) Ibidem.

afirma a artista. «Um museu», diz Paula Rego, é «obviamente museológico, para obras de artistas que, em grande parte das situações, já não estão entre nós». (3) Eduardo Souto Moura concebeu o edifício que, nas palavras da pintora deveria ser um «espaço internacional, que não fosse arrogante». (4) A escolha partiu da própria Paula Rego por ser, como afirma «o maior arquitecto português» (5) e por gostar da sua obra e da sua criatividade.

Como afirma o arquitecto, o projecto da Casa das Histórias foi concebido a partir de algumas influências da arquitectura portuguesa, mais concretamente da Casa dos Penedos de Raul Lino, em Sintra, do Palácio de Sintra com as suas chaminés, e das cozinhas do Mosteiro de Alcobaça. O edifício vermelho da Casa das Histórias contrasta com o verde circundante dos elementos naturais, destacando-se as duas chaminés piramidais que assinalam o lugar e atraem os olhares dos visitantes. A construção da Casa implicou o cuidado em conservar, quase integralmente, todo o verde envolvente, pois o arquitecto procurou que o edifício ocupasse, apenas, o espaço livre deixado por uns antigos campos de ténis que existiam no meio do arvoredor.

O edifício possui um valor estético e escultórico autónomo, desempenhando, ao mesmo tempo, a sua funcionalidade arquitectónica. A Casa das Histórias é uma obra que ultrapassa grandemente, a função de acolher o mundo de Paula Rego.

Crê-se que é muito importante dar a conhecer aos jovens, a obra de Paula Rego, porque apesar de íntimo e privado, o mundo que a pintora apresenta, é comum a todos. É a representação do *humano* que torna a sua obra tão próxima de qualquer observador. A universalidade da obra, a par com uma cultura portuguesa representada, resultam nalgó singular e extraordinário, que não deve ser ignorado pelos jovens portugueses.

(3) Ibidem.

(4) Ibidem.

(5) Ibidem.

Capítulo III – A instituição de ensino/os alunos.

1. Caracterização da Escola Secundária da Portela.

1.1 O lugar.

A Escola Secundária da Portela foi criada em 1988 e é a única Escola Secundária da freguesia da Portela de Sacavém, pertencente ao Concelho de Loures. A freguesia da Portela conta, na sua maioria, com uma população de um nível socioeconómico médio alto, sendo o bairro da Portela essencialmente residencial, não apresentando elementos culturais e históricos de relevância.

A Escola conta com cerca de mil alunos, distribuídos pelo terceiro ciclo do Ensino Básico e pelo Ensino Secundário. É um lugar agradável, contando com alguns espaços verdes, os quais envolvem os oito pavilhões que constituem a escola. O pavilhão amarelo é dedicado às Artes Visuais, e a Escola Secundária da Portela de Sacavém define-se como um pólo das Artes e uma escola de referência. A Escola tem também, uma pequena edificação (um poço antigo restaurado) que tem a função de galeria de arte, a qual tem mostrado à comunidade, os trabalhos dos alunos da escola.

1.2 A Escola e a comunidade educativa

A Escola procura formar estruturas que ajudam os alunos na superação das suas dificuldades através de salas de estudo, de oficinas de apoio, de tutorias e clubes. A Escola tem clubes em funcionamento, designadamente os de Artes, Desporto Escolar, Ciências e Teatro. Estas iniciativas constituem uma oportunidade de ocupação de tempos livres, funcionando inclusivamente, nos períodos de férias.

Esta aposta nas actividades artísticas desde os primeiros anos do terceiro ciclo tem, com certeza, contribuído para a escolha dos alunos por uma área artística e profissional. E não só. É de louvar a insistência nestas actividades inseridas no tempo lectivo e no tempo de férias, pois tais estratégias poderão contribuir para uma melhor formação cultural dos alunos e contribuir para o bom desempenho escolar dos mesmos.

A Escola Secundária da Portela conta com uma população escolar relativamente homogénea, não se observando a multiculturalidade que caracteriza grande parte das escolas da grande Lisboa. A população escolar parece ser menos carente, a nível socioeconómico e a nível cultural, podendo verificar-se que não existem questões disciplinares de extrema gravidade. A cultura escolar é forte. Os encarregados de educação, geralmente, são participativos e os alunos, na sua maioria, apresentam um bom sucesso escolar. Muitos dos encarregados de educação apresentam níveis académicos acima da média e expressam as suas ambições e objectivos para o futuro escolar dos seus educandos.

Quanto à organização interna, pode afirmar-se que os órgãos de gestão são eficientes e que os hábitos de trabalho dentro do grupo das Artes Visuais, em particular, têm originado resultados positivos por parte dos alunos.

Para finalizar, há a referir um dado importante. Ao contrário do que acontece em muitas escolas da grande Lisboa, a Escola Secundária da Portela não tem como objectivos a gestão flexível dos currículos, nem a elaboração de currículos adaptados a cada turma. Estas medidas não se têm revelado necessárias, uma vez que, como já foi mencionado, a escola conta com uma população escolar bastante homogénea.

2. Caracterização da turma

A turma é constituída por trinta alunos, onze raparigas e dezanove rapazes. À excepção de duas alunas que nasceram no ano de 1996, todos os outros nasceram no ano de 1997.

Vinte alunos provêm da Escola Básica 2.3 Gaspar Correia, quatro alunos do Colégio Cesário Verde, três alunos do Externato S. Miguel Arcanjo, um aluno do Colégio Moderno e outro da Escola Básica Fernando Pessoa.

Quinze dos trinta alunos da turma residem na freguesia da Portela, os outros nas freguesias adjacentes (Prior-Velho – 3 alunos; Moscavide – 3 alunos; Olivais – 2 alunos; Sacavém – 1 aluno; Lisboa – 1 aluno). Apenas quatro alunos moram mais longe da Escola, nomeadamente em Alverca, S. João da Talha, Catujal e Forte da Casa.

Treze dos trinta encarregados de educação dos alunos da turma têm habilitações literárias de grau superior e apenas dois dos encarregados de educação têm, apenas o 1º Ciclo.

Todos os alunos têm computador e acesso à Internet, facto que contribuiu para o bom desempenho dos alunos nos trabalhos de casa. Uma grande parte dos alunos pratica uma actividade desportiva, ou possui outros interesses como: consultar a internet; ler, ver televisão e jogar jogos de vários tipos.

Capítulo IV – A Unidade Curricular leccionada

1. A Unidade: duas sub-unidades. Conceptualização do projecto.

A Unidade completa contou com vinte e dois blocos de aulas leccionados, com noventa minutos cada.

A planificação da Unidade curricular foi dividida em duas sub-unidades:

- a) *A Casa das Histórias/ A obra de Paula Rego – o interior* (a primeira sub-unidade)

A primeira sub-unidade desenvolveu-se durante quase todo o primeiro período escolar, portanto, desde a terceira semana de Setembro de 2009, até à última semana de Novembro, do mesmo ano. Este período de aulas dedicou-se ao *Interior*, do espaço íntimo e familiar, ao espaço da sala de aula, e ao espaço interior da Casa das Histórias. Nessa etapa trataram-se questões ligadas ao indivíduo e à família.

Esta fase dos trabalhos contou com as duas primeiras visitas à Casa das Histórias Paula Rego que, no ponto 6 - Actividades, serão descritas pormenorizadamente.

O projecto teve como linha estruturante, durante a primeira sub-unidade, promover o auto-conhecimento do aluno, através do tratamento de questões relacionadas com o espaço interior e familiar, e a figura humana. Pretendeu-se, com as acções da primeira sub-unidade, que o aluno comesçasse a olhar para si mesmo e para os que lhe são mais próximos, numa descoberta emocional e física, tendo entendimento de si próprio e dos outros.

- b) *A Casa das Histórias/ A obra de Eduardo Souto Moura – o exterior* (a segunda sub-unidade)

A segunda sub-unidade começou a ser leccionada na primeira semana de Dezembro de 2009, tendo-se prolongado até à segunda semana de Março de 2010. Este conjunto de aulas dedicou-se ao *Exterior*, da casa familiar e do espaço natural e arquitectónico da Casa das Histórias. Nessa fase dos trabalhos trataram-se questões relacionadas com os

elementos arquitectónicos e elementos naturais, procurando entender a relação do indivíduo com os elementos no espaço exterior. Esta fase da Unidade contou com a terceira visita à Casa das Histórias, a qual, à semelhança das primeiras visitas, será relatada no ponto 6 deste Capítulo.

Durante a segunda sub-unidade, procurou-se estender o conhecimento do aluno para fora dos seus limites mais íntimos. Incentivaram-se as capacidades dos alunos para observar o exterior, numa tentativa de levar os jovens a olharem para o que os rodeia, fora dos espaços protectores familiares. Igualmente, tentou-se desenvolver a sensibilidade à natureza e à relação que ela pode estabelecer com os elementos arquitectónicos. Foi dada particular atenção a estes elementos numa tentativa de levar os alunos a questionarem-se sobre os espaços que habitam.

No contexto da realização de uma planificação anual, sucederia à Unidade descrita anteriormente, a leccionação de conteúdos e competências relacionados com a tridimensionalidade. A prática intensa do desenho e os vários caminhos que o mesmo tomou, levariam à natural progressão para um tipo de representação tridimensional, caso a Unidade curricular se tivesse prolongado por um ano lectivo completo. A Unidade leccionada tentou fornecer aos alunos, a técnica, a prática e as capacidades de observação essenciais para um bom desempenho em anos lectivos posteriores, na disciplina de Educação Visual.

2. A planificação da Unidade curricular.

Foram realizadas três planificações: duas planificações semestrais e uma planificação detalhada. Todas foram realizadas independentemente, face às planificações executadas pelo Grupo de Artes da Escola Secundária da Portela.

As planificações anuais, semestrais e outras, realizadas pelos departamentos da escola, são realizadas, em conjunto, pelos professores dentro de cada grupo. Essas planificações são destinadas a todas as turmas de um determinado ano de escolaridade, não existindo, portanto, um currículo diferenciado para cada turma. Tal verifica-se na disciplina de Educação Visual, como em qualquer outra disciplina existente na escola.

O projecto ligado à Casa das Histórias, assim como o conjunto de planificações das aulas, constituiu uma experiência à margem dos procedimentos habituais da escola. As planificações da Unidade foram realizadas individualmente, tendo por referência básica o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais para a Educação Artística e Educação Visual. No Capítulo V e nas Reflexões finais, serão expressas algumas reflexões sobre o procedimento habitual da escola no método de planificação das aulas.

2.1 Planificações Semestrais.

Previamente ao começo das aulas, foram realizadas duas planificações semestrais (uma mais pormenorizada que a outra) relativas à Unidade, tendo sido elaboradas a partir da conceptualização do projecto. Esses documentos referentes à Unidade foram elaborados tendo em conta: os conteúdos gerais a leccionar a uma turma do 7º ano de Educação Visual; os meses pelos quais seria distribuída a leccionação os conteúdos; e as aulas previstas para cada mês de aulas. (Anexo – Ficheiros de texto 1 e 2)

Foram assim, apresentados os seguintes conteúdos gerais: no mês de Setembro – a observação e interpretação da obra de arte, a cor, a composição e a figura humana; no mês de Outubro – a figura humana, a linha, a mancha, o movimento, forma/fundo, observação e interpretação da obra de arte; no mês de Novembro – o retrato, a composição, a cor, a linha, a mancha, a estrutura, a representação do espaço: princípios da perspectiva cónica; no mês de Dezembro – a estrutura, a representação do espaço: princípios da perspectiva cónica; no mês de Janeiro – observação e interpretação da obra de arte, representação do espaço: princípios da perspectiva cónica; no mês de Fevereiro – observação e interpretação da obra de arte, desenho de ilustração; e, por último, Março – observação e interpretação da obra de arte, desenho de ilustração.

2.2 Planificação detalhada.

A planificação detalhada foi elaborada, tendo como objectivo a apresentação pormenorizada da Unidade curricular. (Anexo – Ficheiro de texto 3)

Da planificação faziam parte, os campos: sub-unidades; número de semanas necessárias para cada sub-unidade; competências essenciais privilegiadas; estratégias adoptadas; actividades desenvolvidas; conteúdos leccionados; exercícios teóricos e práticos; número de horas necessárias para cada exercício; e métodos e técnicas de avaliação.

A planificação detalhada constituiu um guião fundamental para a concretização das actividades e transmissão dos conteúdos. As planificações são documentos essenciais para o quotidiano do docente. Contribuem para que a programação das aulas se cumpra dentro dos prazos determinados para cada exercício, porque apresentam dados detalhados e bem organizados. As planificações são documentos que proporcionam uma leitura e compreensão fáceis para os outros professores. São documentos que concentram, sumariamente, um grande conjunto de informações necessárias para o bom funcionamento dos departamentos e da escola, em geral. (ARENDS, 2008)

3. Competências essenciais.

Tendo em conta os três eixos fundamentais do Currículo Nacional do Ensino Básico para a Educação Visual – *fruição/contemplação, produção/criação e reflexão /interpretação* - serão apontadas em seguida, as preocupações na articulação e relevância da Unidade curricular leccionada, com o documento do Ministério da Educação. Desse modo, as competências essenciais privilegiadas tiveram como objectivos os seguintes pontos:

- a) Desenvolver a capacidade de observação dos alunos e consequentemente desenvolver a sua sensibilidade às coisas que os rodeiam.
- b) Apostar na prática do desenho por meio de várias técnicas, crendo que o exercício de desenhar, por sua vez, contribui para o desenvolvimento das capacidades e sensibilidades referidas anteriormente.
- c) Tentar fornecer as «ferramentas» importantes de modo a que os alunos se sintam felizes com o seu desempenho, contrariando a insatisfação que muitas vezes sentem por não conseguirem desenhar de acordo com aquilo que vêem.
- d) Desenvolver as capacidades imaginativas dos alunos, através da observação da obra de arte e do mundo.

- e) Dar a conhecer aos alunos diferentes linguagens visuais e artísticas, através do trabalho plástico de vários autores, numa iniciação à História da Arte (sobretudo nacional, mas também estrangeira), e dando particular atenção à cultura portuguesa representada na obra de Paula Rego. Como é defendido no documento do Ministério da Educação, «os temas», leccionados, «deverão ser relevantes, actuais e orientados por uma visão de escola aberta ao património artístico (...) partindo (...) da abordagem ao universo das artes visuais em Portugal». (Ministério da Educação, 2001, 161)
- f) Promover o contacto com as obras de arte, contribuindo para o auto-conhecimento dos alunos e para o entendimento dos outros, apostando em visitas de estudo à Casa das Histórias, na tentativa de lhes proporcionar uma experiência única e marcante.

Como fundamentação dos anteriores objectivos é importante ter em consideração as seguintes palavras presentes no Currículo Nacional do Ensino Básico para a Educação Visual - «desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver». Concluindo e citando novamente o documento sublinha-se que, «o desenvolvimento da percepção estética e a produção de objectos plásticos envolve o entendimento e intervenção numa realidade cultural à qual a escola não deve ser alheia». (Ministério da Educação, 2001, 156)

Em todas as fases dos trabalhos procurou-se iniciar e desenvolver competências essenciais dos dois campos estruturantes para o 3º Ciclo de Educação Visual definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico - **Comunicação Visual e Elementos da Forma**.

Os trabalhos dividiram-se por três fases: a primeira, dedicada à interpretação da obra de arte figurativa e bidimensional que abarcou conteúdos referentes à Cor, representação da figura humana, composição e retrato; a segunda, dedicada à observação e representação do espaço incluindo conteúdos referentes à cor, à escala da figura humana

e aos princípios da perspectiva cónica; por último, a terceira fase que foi planificada como consequência das duas precedentes, dedicou-se à ilustração de um conto tradicional português que serviu de base à obra *Mulher Cão*, de Paula Rego.

No campo **Comunicação Visual** iniciaram-se e desenvolveram-se as seguintes competências essenciais na primeira fase dos trabalhos:

- Ler e interpretar narrativas das diferentes linguagens visuais.
- Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.
- Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.
- Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa das formas.

Na segunda fase repetiram-se algumas das competências anteriores:

- Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.
- Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.
- Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa das formas.

Por último, na terceira fase da Unidade leccionada foram exigidas as competências:

- Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração.
- Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.
- Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa das formas.

No campo Elementos da Forma iniciaram-se e desenvolveram-se as seguintes competências essenciais na primeira fase dos trabalhos:

- Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e composição.

- Compreender as relações do Homem com o espaço: proporções, escala e movimento.
- Perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais.
- Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.
- Criar composições a partir de observações directas e realidades imaginadas, utilizando os elementos e os meios da expressão visual.

Na segunda etapa dos trabalhos privilegiaram-se as seguintes competências:

- Compreender as relações do Homem com o espaço: proporções, escala, movimento.
- Entender visualmente a perspectiva central cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação.
- Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.
- Criar composições a partir de observações directas e realidades imaginadas, utilizando os elementos e os meios da expressão visual.

Na terceira e última etapa procurou-se desenvolver as seguintes competências referentes ao campo Elementos da Forma:

- Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e composição.
- Conceber projectos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais.
- Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.
- Criar composições a partir de observações directas e realidades imaginadas, utilizando os elementos e os meios da expressão visual.

As competências essenciais privilegiadas estão inseridas nos «três eixos estruturantes do Currículo Nacional do Ensino Básico – *fruição/contemplação, produção/criação e reflexão/interpretação*. No contexto, *fruição/contemplação*, destacam-se as seguintes

competências desenvolvidas durante as actividades referentes à Unidade curricular leccionada:

- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano.
- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado.
- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico.

Dentro da estrutura produção/criação, é de salientar a relevância dada às competências:

- Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual.
- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das artes visuais e os processos subjacentes à sua criação.

Inserindo-se no contexto do último eixo estruturante, *reflexão/interpretação*, defendido pelo Currículo Nacional do Ensino Básico para a disciplina de Educação Visual, são de salientar as seguintes competências essenciais:

- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes.
- Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das artes visuais.

3.1 Competências essenciais em consonância com as competências gerais.

São dez, as competências gerais definidas pelo documento do Ministério da Educação citado anteriormente. Designam-se, a seguir, e após alguma selecção, as competências gerais privilegiadas na planificação da Unidade curricular:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.

- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

4. Conteúdos leccionados.

4.1 A interpretação das obras de arte.

A interpretação das obras de arte começou a ser leccionada na segunda semana de aulas e constituiu o primeiro contacto que os alunos tiveram com as obras de Paula Rego. Nessa segunda semana, começaram por ser leccionados os conteúdos que permitiram fazer uma primeira abordagem à obra figurativa da pintora. Conteúdos sobre a Cor e sobre a Composição na pintura e no desenho, deram origem a um diálogo inaugural, a primeira conversa entre professora e alunos sobre a obra da pintora.

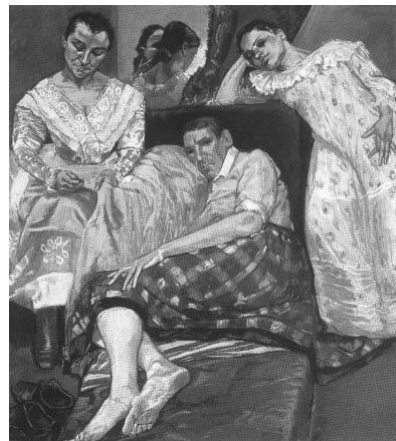


Imagem 1 – *Entre as Mulheres*.



Imagem 2 – *A Dança*.

As primeiras obras observadas foram *Entre as Mulheres*, de 1997 e *A Dança*, de 1988. As imagens das obras foram projectadas e os alunos reuniram-se, juntamente com a professora, em frente da projecção. À medida que todos observavam uma dada imagem, surgiam as opiniões e comentários dos alunos motivados pelas questões colocadas pela professora. A professora começava por colocar questões

como, «*que cores, frias ou quentes, predominam nesta obra?*», «*as cores atraem a atenção do observador?*» e «*que outros aspectos atraem a atenção do observador?*».

Um grupo de alunos mostrou-se mais participativo, enquanto que outro grupo se manteve mais passivo. O diálogo entre a professora e os alunos foi algo que se estabeleceu desde cedo, durante as aulas. Como é referido em *Aprender a Ensinar*, «as discussões oferecem contextos sociais nos quais os professores podem ajudar os alunos (...) a aprender importantes competências de comunicação, tais como apresentar ideias de forma clara, ouvir os outros, responder aos outros de forma apropriada e fazer boas perguntas.» (ARENDS, 2008, 412)

O primeiro contacto com as obras de Paula Rego não apostou numa abordagem meramente formalista da obra de arte. É certo, que uma primeira acção em relação à interpretação da obra de arte pode centrar-se, apenas, na observação e comentário dos elementos da linguagem plástica - a cor, a linha, a forma, a textura, o claro-escuro. No entanto, a Unidade foi concebida de modo a que o conteúdo da mensagem transmitida e as emoções provocadas nos observadores fossem os aspectos privilegiados a ter, durante a observação e comentário das obras. Não se desprezaram os conteúdos ligados aos elementos da linguagem plástica, apenas se considerou, em todo o projecto, que uma primeira abordagem que procurasse um conteúdo mais profundo da obra de arte e que envolvesse as emoções dos alunos seria o primeiro passo a dar. Acreditou-se desde um princípio, que os alunos estariam mais motivados para o diálogo e para a observação da obra de arte se se comesse por uma abordagem mais emocional com questões como: «*o que sentes ao ver esta imagem?*», «*caracteriza o ambiente da pintura*», «*existem relações de parentesco entre as personagens?*» e «*imagina o destino das personagens*».

Os alunos criaram as suas próprias interpretações das obras. Todas as opiniões foram valorizadas, estimulando a auto-confiança e a motivação dos alunos. As metodologias adoptadas durante a observação e interpretação da obra de arte, vão de encontro à Aprendizagem pela Descoberta, defendida por Jerome Bruner (ARENDS, 2008) nos anos cinquenta e sessenta do século XX, mas ainda muito actual no que diz respeito à defesa de metodologias de ensino. A Aprendizagem pela Descoberta implica «um envolvimento activo dos alunos no processo de aprendizagem e a crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal.» (ARENDS, 2008, 386) Como

é defendido pela teoria de Bruner, o essencial não é acumular conhecimentos, mas sim dar, aos alunos, as condições para «inventar e descobrir.»

Mais à frente, no ponto 5, será feito um relato pormenorizado das estratégias utilizadas durante os exercícios de observação e interpretação da obra de arte.



Imagem 3 – A Noiva.

Após o primeiro encontro visual, verbal e emocional com as obras de Paula Rego, foram propostos três exercícios escritos, cada um dedicado respectivamente às obras *Entre as Mulheres*, *A Dança* e *A Noiva*, de 1994. À semelhança do que havia acontecido com os exercícios verbais, foi pedido aos alunos respondessem a questões colocadas sobre as obras. Procurou-se, com estes exercícios, que os alunos tivessem mais tempo para a reflexão, respondendo às questões quando estivessem no espaço familiar. Estes exercícios escritos proporcionaram um registo valioso para a posterior avaliação dos resultados dos alunos, a qual será realizada no Capítulo V.

Na sequência das planificações, foi pedido aos encarregados de educação que respondessem aos questionários escritos, os mesmos referidos anteriormente. A adesão por parte dos encarregados de educação não foi significativa, ou porque os alunos não comunicaram o pretendido, ou porque os adultos não mostraram a disponibilidade necessária. Somente nove alunos entregaram na aula seguinte, os registos escritos dos encarregados de educação. No entanto, os resultados revelaram-se bastante interessantes. No Capítulo V, serão analisados os resultados, verbais e escritos, decorrentes do primeiro contacto com as obras de Paula Rego, fazendo referência aos comentários que os alunos e pais fizeram sobre as obras.

4.2 A representação da figura humana / o movimento.

A obra figurativa de Paula Rego também serviu para aproximar os alunos da representação pictórica do corpo humano. Na sequência das actividades sobre a interpretação da obra de arte, os alunos começaram a realizar uns exercícios relativos à representação e expressão do corpo humano.

Em primeiro lugar, foram apresentadas na sala de aula, cerca de 10 a 15 imagens mostrando bailarinos em movimento (Anexo – Power Point A), apresentando figuras femininas e masculinas dançando isoladamente ou em grupos. As imagens serviram de base para a explicação dos conteúdos referentes às medidas e proporções do corpo humano, e iniciar os alunos no uso das tintas e dos pincéis, pois foi essa a técnica escolhida para a realização dos exercícios relativos à figura humana e seu movimento. Os exercícios consistiram na observação e no desenho da figura humana, tendo sido pedido aos alunos que desenhasssem através da mancha e da linha. Estes exercícios



Imagem 4 – Desenho da aluna F8.

representaram, igualmente, um motivo para relembrar e aplicar os conteúdos relacionados com a Cor, os quais haviam sido leccionados nas primeiras aulas da Unidade.

Após terem realizado desenhos de figuras isoladas e figuras em grupo, os alunos começaram a executar uma composição a partir das *Avestruzes dançarinas* (obras de 1995). Este retorno à obra de Paula Rego permitiu que os alunos conhecessem outras obras da pintora portuguesa, e permitiu que se leccionassem novos conteúdos. Desenvolveram-se, então, conteúdos relacionados com a composição, a qual requereu a aplicação dos conhecimentos relativos à cor, e às medidas e proporções do corpo humano. Os alunos começaram, desse modo, a representar a figura humana no espaço, começando a ter noções de escala e da relação dos elementos entre si. (Anexo – Ficheiro D)

As *Avestruzes dançarinas* proporcionaram novos diálogos entre alunos e professora sobre a interpretação das obras. Em regra, essas discussões sobre as imagens projectadas tinham lugar nos momentos da aula que antecediam os exercícios práticos, e demoravam cerca de quinze a vinte minutos. Novamente, as questões associadas à interpretação da obra de arte dedicaram-se à mensagem transmitida, às metáforas visuais e às emoções, tanto das personagens, como dos que observavam as obras.

Como refere Arends (2008, 412), «a discussão desenvolve o pensamento dos alunos (...) discutir um tópico ajuda os alunos a enriquecer e a expandir o seu conhecimento acerca

desse assunto e aumenta a sua capacidade de pensar sobre esse mesmo tema». Desse modo, também, o aluno se tornava mais responsável pela sua aprendizagem, reflectindo e elaborando as suas opiniões. Segundo o mesmo autor é essencial que tal aconteça, pois dessa maneira, os alunos tornam-se menos dependentes do professor e mais «construtores» da sua própria aprendizagem.

No Capítulo V – Avaliação, serão comentados os resultados plásticos a que os alunos chegaram na execução do desenho da figura humana.

4.3 O Retrato de Família.

Após a conclusão dos exercícios dedicados à figura humana, e depois de realizadas as primeiras visitas de estudo à Casa das Histórias, os alunos começaram a trabalhar sobre o exercício que tinha como finalidade desenhar a própria família (incluindo-se a si próprios no desenho). Como tal, foi pedido aos alunos que comessem a desenhar a partir das composições fotográficas que haviam realizado, com as suas famílias, na Casa das Histórias. Na ocasião das duas primeiras visitas, a professora pediu aos alunos que realizassem uma composição fotográfica das



Imagem 5 – Uma família a fotografar-se na Casa das Histórias.

suas famílias nos espaços exteriores da Casa das Histórias, tendo como ponto de partida, os conteúdos previamente leccionados em sala de aula sobre a Composição do desenho e da pintura. Como cerca de metade dos alunos da turma não visitou o lugar, foi pedido aos jovens que não visitaram a Casa das Histórias que realizassem uma composição fotográfica com a família, num outro espaço exterior que substituísse a actividade realizada em Cascais.

Como tarefa seguinte, os alunos fotografaram a família no espaço interior, portanto, no espaço familiar. Pediu-se aos alunos que escolhessem o lugar da casa mais importante para a família e que realizassem (tal como tinha acontecido na tarefa anterior) uma

composição através da fotografia, dispondo os elementos da família no local escolhido, compondo as poses e os gestos. Ao executarem o exercício, os alunos tiveram que ter, novamente presente, os conteúdos relativos à composição bidimensional e interpretação da obra de arte. O diálogo desenvolvido nas primeiras aulas sobre a interpretação das obras *Entre as Mulheres* e *A Dança*, foi lembrado, constituindo o princípio estruturante do exercício, pois eram obras que, na interpretação dos alunos, representavam grupos familiares, constituindo, por isso, uma referência para a realização do trabalho.

Na resolução do exercício do Retrato de Família (Anexo – Ficheiro E) foi proposto aos alunos que utilizassem as tintas, em especial a aguarela, e que desenhassem os elementos da família de corpo inteiro. O retrato do rosto humano exige uma maturidade e uma prática que os jovens de doze e treze anos não possuem, portanto, não foi exigido



Imagem 6 - Desenho do aluno M2.

aos alunos que realizassem o retrato pormenorizado do rosto dos seus familiares.

Assim, e numa primeira fase, os alunos foram aconselhados a não se prenderem em detalhes como os olhos ou os dedos das mãos. O objectivo, ao utilizar um registo aquoso, foi dar aos alunos um meio para se libertarem dos seus

receios e frustrações ao não conseguirem desenhar realisticamente. O traço seco do lápis de grafite poderia inibir a espontaneidade dos alunos, portanto, pensou-se que os meios aquosos poderiam retirar aos alunos, a obrigação em fazer um retrato «parecido com a realidade». A mancha aquosa e colorida permitiu a realização de um retrato mais espontâneo, assentando, sobretudo, na correcção das proporções humanas e no valor simbólico das cores.

Na pré-adolescência surge a fase do Realismo Visual, fazendo com que o jovem sinta necessidade de representar aquilo que vê. A frustração de não conseguir desenhar «parecido com a realidade» pode conduzir à inibição do aluno. Como afirma Celeste

Malpique (1983, 73), «o desinteresse do adolescente pelo desenho é consequência de uma atitude crítica perante o que faz e o que gostaria de fazer.» O modo e as estratégias adoptadas na leccionação do Retrato tiveram como preocupações a desinibição do aluno face ao desenho. Procurou-se dar auto-confiança aos alunos, sublinhando que os «erros» também fazem parte da aprendizagem, e que um desenho, para ter qualidade, não necessita de representar a realidade tal como ela é vista. Do mesmo modo, o exercício do Retrato tentou contrariar «a inépcia realista da pré-adolescência», como refere Michael Parsons (2000, 170), em *A Educação Estética e Artística*. Segundo o autor, as capacidades expressivas do indivíduo estão presentes desde a infância, ficando inibidas durante a pré-adolescência, para então, voltarem na idade adulta, sendo que algumas pessoas nunca chegam a recuperar essas qualidades de se manifestarem através da expressão artística.

No final das actividades que resultaram no Retrato da Família, foi pedido aos alunos que escrevessem a memória descritiva do desenho que considerassem mais bem executado.

No Capítulo V - Avaliação, serão abordados os modos como os alunos resolveram os exercícios e os resultados a que chegaram. Também se fará referência aos comentários que os alunos tiveram sobre os seus próprios trabalhos plásticos. Com a reflexão da memória descritiva do Retrato de Família, ficou concluída a primeira sub-unidade da planificação.

4.4 A representação do espaço; princípios da perspectiva cónica.

O ensino dos princípios da perspectiva cónica costuma ter lugar no 9º ano do 3º ciclo do Ensino básico. No entanto, a prática docente realizada em anos anteriores com alunos do 7º ano de escolaridade, relativamente ao ensino desta matéria, fez com que a concepção da Unidade curricular pudesse contemplar a leccionação de conteúdos relativos à perspectiva cónica. Toda a Unidade assentou na educação do olhar, no desenvolvimento das capacidades de observação, e no incentivo à reflexão dos alunos.

Ao dar início à segunda sub-unidade, tornou-se necessário dar aos jovens certos conhecimentos básicos sobre o desenho à vista de espaços exteriores e dos elementos no

espaço. A experiência anterior com outros alunos do 7º ano de Educação Visual, contribuiu para que se acreditasse que alunos deste grupo etário estão aptos para compreenderem certos aspectos do desenho de perspectiva.

Esta fase da Unidade adoptou, como não havia acontecido até então, métodos do ensino expositivo, portanto, um ensino mais centrado no professor. Tornou-se necessário apostar nesse modelo de ensino, pois procurou-se, também, que os alunos adquirissem os três objectivos principais do ensino expositivo: «adquirir e assimilar novas informações; alargar as estruturas conceptuais, e desenvolver hábitos de escutar e pensar». (ARENDS, 2008, p. 254)

A leccionação dos conteúdos referentes aos princípios da perspectiva cónica constituiu um valioso conjunto de «ferramentas» para a representação do espaço. Em primeiro lugar foi leccionada a perspectiva frontal, centrada e descentrada. Em segundo lugar, foi leccionada a perspectiva angular. Começou-se por explicar os conteúdos de um modo bastante simplificado, através de imagens, desenhos e esquemas que mostravam a estrutura básica da representação do espaço e dos seus elementos. Utilizaram-se fotografias projectadas, e a professora exemplificou no quadro da sala de aula, as etapas dos desenhos. As explicações associadas ao desenho no quadro levavam à compreensão dos conteúdos e à reflexão dos alunos. Como defendem Sternberg e Lubart (2003), o professor tem que mostrar aos alunos como fazer, exemplificando, e neste caso, desenhando. Não é suficiente pedir aos alunos que façam, que desenhem.

A metodologia de ensino pôs de parte um desenho rigoroso assente em sistemas de representação. Em vez disso, apostou-se, essencialmente, no desenho de observação realizado à mão levantada, ou com a ajuda duma simples régua. Esta metodologia pretendeu dar aos alunos as primeiras capacidades no entendimento da representação do espaço e dos elementos inseridos no mesmo.

De acordo com toda a estrutura do projecto, as obras de arte voltaram a ter o papel introdutório de apresentação dos conteúdos. Foram projectadas na sala de aula, imagens de obras de Leonardo da Vinci, Canaletto e David Hockney. As obras de Leonardo serviram para que se falasse sobre a perspectiva atmosférica e se voltasse a abordar o tema da Cor. De facto, durante a leccionação de toda a Unidade curricular, sempre se procurou que os alunos revisitassem conteúdos dados em aulas anteriores. Esta era uma

forma de levar os alunos a repensarem as matérias e a estabelecerem relações entre os assuntos. As obras de Canaletto e de David Hockney serviram para que fossem leccionados os conteúdos referentes à perspectiva frontal e à perspectiva angular. As obras apresentavam a estrutura do desenho bem definida, contendo os elementos básicos para a compreensão da representação do espaço em perspectiva. (Anexo – Power Point D)

O primeiro exercício que os alunos realizaram partiu de uma pintura de paisagem de David Hockney. Os alunos desenharam uma paisagem semelhante à da imagem do pintor inglês, definindo os elementos principais da paisagem: linha do horizonte; linhas de fuga; árvores e outros elementos da natureza (Anexo – Ficheiro F) Novamente, procurando recuperar conteúdos de aulas anteriores, foi pedido aos alunos que incluíssem no desenho, a figura humana, tendo em conta as suas correctas proporções e medidas.



Imagem 7 – Desenho do aluno M3.

Após o desenho de paisagem, os alunos realizaram dois desenhos referentes à representação de elementos arquitectónicos na perspectiva frontal e na perspectiva angular. Como acontecera no exercício da paisagem, os alunos trabalharam a partir de dois desenhos que a professora desenhara no quadro, mostrando sólidos geométricos muito simples. Partindo desses sólidos geométricos/elementos arquitectónicos muito simples, os alunos começaram a realizar os seus desenhos, inventando uma casa, um prédio, uma rua, ou um lugar. Como conclusão, foi pedido aos alunos que inserissem elementos naturais como, árvores e, novamente, a figura humana nos seus desenhos. Esta composição levou a que os jovens pensassem na escala dos edifícios, e na relação dos elementos entre si.

No Capítulo V - Avaliação, serão abordados os modos como os alunos resolveram os exercícios e os resultados a que chegaram. Nesse Capítulo, ficará comprovado que o ensino dos princípios da perspectiva cónica exerce um conjunto de influências muito positivas na aprendizagem do desenho dos alunos do 7º ano do Ensino Básico.

4.5 A ilustração do Conto da *Mulher-Cão*.

Relato do Conto tradicional português que deu origem à *Mulher-Cão*, de Paula Rego:

Uma mulher vivia numa casa rodeada por dunas de areia. A mulher vivia sozinha na casa, tendo por companhia, muitos animais de estimação. Numa noite de Inverno, a mulher ouviu o vento a soprar através das dunas, por entre as chaminés. O som do vento parece a voz de uma criança. Enlouquecida pelo isolamento, a mulher põe-se de quatro e devora os seus animais de estimação...



Imagem 8 – *Mulher-cão*.

(O relato do Conto foi feito por Adriana Pardal, assistente técnica da Direcção na área do Serviço Educativo, aquando da apresentação do projecto ao Serviço Educativo da Casa das Histórias).

Na última etapa da Unidade Curricular, os alunos realizaram um conjunto de três desenhos dedicados à ilustração do Conto Tradicional Português que havia dado origem à *Mulher-Cão* – obra de 1994, de Paula Rego.

O Conto foi escrito e lido na sala de aula. Foi pedido aos alunos que recolhessem (como trabalho de casa) um conjunto de imagens, através de livros ou da Internet que pudessem apresentar alguns elementos do Conto. Essas imagens ajudaram os alunos na execução dos desenhos. As imagens apresentavam fotografias da figura humana, animais, elementos arquitectónicos e paisagens semelhantes aos descritos no Conto.

Alguns alunos serviram-se de imagens das diversas *Mulheres-Cão* (obras de 1994 e 1995) e do edifício da Casa das Histórias para realizarem os desenhos.

Os alunos foram incentivados a aplicar os conhecimentos adquiridos durante toda a Unidade Curricular, essencialmente, a representação da figura humana e a representação do espaço. Neste exercício, os alunos puderam dispor de uma grande variedade de opções no que diz respeito á composição dos desenhos. Tiveram - «*uma maior liberdade criativa*» - como afirmaram alguns alunos. Com a ilustração do Conto, os alunos terminaram o último exercício da Unidade curricular. Empregando diferentes materiais nas suas realizações, deixaram registada uma grande variedade de soluções para o exercício. (Anexo – Ficheiro G) No capítulo seguinte, serão apontadas algumas reflexões acerca dos resultados referentes a este último exercício da Unidade curricular.

5. Estratégias adoptadas.

5.1 Apresentação do projecto ao Serviço Educativo da Casa das Histórias.

O projecto foi apresentado à assistente técnica da Direcção, na área do Serviço Educativo, Adriana Pardal. No encontro, começaram por ser apresentadas as motivações do projecto, explicando que a base empírica adquirida nos anos de 2006 a 2008, constituiu um ponto de partida fundamental para a elaboração do mesmo, mas assentando em dois novos aspectos nunca antes experimentados - a inclusão dos encarregados de educação nas actividades, e a contemplação presencial das obras de arte nos espaços da Casa das Histórias.

Da reunião com a responsável pelo Serviço Educativo da Casa das Histórias, surgiu o planeamento das visitas guiadas. Planearam-se duas visitas: a primeira, dedicada à obra da pintora; e a segunda, dedicada à obra arquitectónica de Eduardo Souto Moura.

Apesar do Serviço Educativo ter uma programação das visitas bem delineada e vocacionada a diferentes públicos, houve necessidade em planificar com uma maior acuidade alguns aspectos. Em primeiro lugar foi importante saber que não constava do programa do Serviço Educativo, visitas destinadas, especificamente, a um público adolescente, dos doze aos treze anos. Segundo Adriana Pardal, o Serviço apenas

possuía, como visitas destinadas a públicos específicos, uma visita destinada a crianças de 4 anos de idade.

Assim, as visitas da Escola Secundária da Portela, implicariam uma reorganização do programa, devido ao público ser bastante específico, constituído por alunos de 12 e 13 anos, e suas famílias. Deste modo, ficou claro que a realização das visitas de estudo constituiria uma experiência nova para o Serviço Educativo do museu, havendo uma necessidade de repensar estratégias e acções.

O encontro também teve como objectivo estabelecer prioridades em relação aos conteúdos das visitas. O extenso número de obras não permitiria uma abordagem exaustiva de todas elas, ficando planeado que as visitas deveriam dar uma especial atenção às obras tratadas pelos alunos e pelos seus pais em actividades realizadas antecipadamente, em sala de aula ou no espaço familiar.

Durante o encontro também se mencionou a necessidade de envolver, tanto quanto possível, os adultos nas visitas. Ficou estabelecido que as assistentes das visitas teriam toda a liberdade para motivar a participação de todos os presentes, colocando questões, tentando que todos expressassem opiniões. A responsável pelo Serviço Educativo manifestou agrado e surpresa ao saber que os pais deveriam acompanhar os filhos às visitas de estudo. A funcionária do museu confirmou que, normalmente, em ocasiões semelhantes, os pais sempre se mantêm afastados do grupo das crianças, mantendo uma postura passiva e até distante, e delegando o papel de protagonistas aos seus educandos, não entrando em diálogo nem colocando questões às assistentes.

A reunião decorreu num ambiente agradável e informal. O diálogo e a troca de experiências produziram um conjunto de certezas em relação às estratégias a seguir e às acções a concretizar. No final, Adriana Pardal, forneceu uma série de valiosas informações acerca da obra e da artista, relatando a apresentação que a própria pintora fez das suas obras a todos os membros do Serviço Educativo, dias antes da abertura da Casa das Histórias ao público.

5.2 As aulas: relação professora/alunos. A actuação docente.

5.2.1 Estratégias gerais

«Piaget e Vygotsky aludiram a factos que provam que a aprendizagem resulta de interacções com o ambiente, incluindo com outras pessoas.» (YENAWINE, 2000, 194) Na opinião dos dois autores a compreensão dos alunos nunca é passiva, pois assenta numa construção activa que ocorre através da exploração e do pensamento reflexivo.

A frase do autor resume toda a estratégia base do projecto. Concordando com a citação atrás referida, motivaram-se as relações entre todos os intervenientes, procurando, essencialmente, seguir dois eixos principais: promovendo as relações familiares; e promovendo a partilha entre as instituições, escola e museu.

Na sala de aula foram tidas em conta estratégias que se dedicaram, primeiro que tudo, a estabelecer uma positiva relação entre professora e alunos e a desenvolver a aprendizagem dos jovens. Os alunos sempre foram motivados por reforços positivos (ARENDS, 2008) e incentivados a se expressarem verbalmente, através da linguagem escrita e da linguagem plástica.

Uma das metodologias aplicadas em sala de aula foi «empregar estratégias de ensino apropriadas (...) desafiando os alunos com tarefas razoáveis e não empurrando-os além daquilo que eles podiam fazer por si próprios (...)» (YENAWINE, 2000, 195) De facto, e como o próprio autor refere, este modo de actuar, durante toda a Unidade, veio defender a adequação do currículo, a qual representa, no panorama actual do Ensino, uma estratégia importante a ter em conta.

Na sala de aula, esta estratégia aplicou-se, não no desenvolvimento de currículos adaptados e individualizados para um aluno, ou para um grupo de alunos mas, na atenção individualizada que era dada a cada aluno, a qual tinha subjacente, modos adaptados e diferenciados de ensinar e de motivar os alunos.

5.2.2 A observação e interpretação das obras de arte.

Yenawine volta a referir Vygotsky. Escreve o primeiro, que o autor russo «interessou-se muito na forma como a linguagem e a formulação de ideias se relacionam» concluindo

que «grande parte do pensamento depende efectivamente da linguagem». (YENAWINE, 2000, 196)

Outros dados que surgem das teorias de Vygotsky e que são defendidos por Yenawine, sublinham a importância da aprendizagem que decorre da comunicação entre pares. Segundo as palavras do último, o autor russo concluiu «que grande parte da aprendizagem ocorre com a ajuda de pares mais capazes.» (YENAWINE, 2000, 196)

Como refere Yenawine, os alunos podem ajudar-se mutuamente, partilhando informação, ou demonstrando vontade na colaboração da aprendizagem. Concluindo as palavras do autor - «as crianças aprendem grande parte daquilo que sabem e resolvem inúmeros desafios através de interações com os seus pares». (YENAWINE, 2000, 196)

Os dois pontos referidos anteriormente – a relação da linguagem com o pensamento, e a aprendizagem que decorre da comunicação entre pares – constituíram aspectos estruturantes das estratégias adoptadas durante os exercícios de observação e interpretação da obra de arte.

Durante o período de observação e interpretação das obras, a professora colocava questões sem dar respostas aos alunos. Os alunos encontravam respostas para as questões, observando e reflectindo, e a professora pedia que os alunos comentassem as opiniões uns dos outros. Procurou-se que os alunos fizessem a interpretação das obras de um modo próprio, incentivando o pensamento particular e autónomo de cada um, e valorizando cada opinião verbalizada. Continuando com o mesmo tipo de estratégia, foi também pedido aos alunos, que partissem da própria sensibilidade e experiência de vida. Explicou-se aos alunos que apesar de as suas experiências de vida serem breves não deixariam de ser valiosas, por serem únicas. Como refere Yenawine (2000), desse modo, o professor desempenha o seu papel de orientador, incentivando a participação de todos os alunos e sublinhando que todas as opiniões são válidas.

Esta autonomia dos alunos em relação à observação e à expressão de opiniões pessoais, é defendida, também, por Abigail Housen (2000, 150) que refere que «para descobrir como olhar para as coisas de uma nova maneira, o aluno tem de partir da sua própria experiência, em vez de tentar apropriar-se da maneira de ver dos especialistas.» Deste modo, foi explicado aos alunos que uma obra de arte, de algum modo, é sempre uma obra sujeita a várias interpretações e provoca sentimentos e pensamentos diferentes de

pessoa para pessoa. Assim, os alunos compreenderam que a interpretação de um aluno seria tão respeitada e correcta quanto a interpretação de outro aluno.

No artigo, «*Da Teoria à Prática: Estratégias do Pensamento Visual*», Yenawine defende que as primeiras observações e interpretações devem basear-se em obras que representem narrativas, pois os alunos, em fase inicial de observação, vão «descobrir histórias de uma forma ou de outra nos dados visuais da obra de arte». (YENAWINE, 2000, 198) A pergunta «O que se passa neste quadro?», que acompanhou as interpretações das obras na sala de aula, é a mesma pergunta que serviu Housen e Yenawine nas suas experiências. Os autores defendem que esta é a questão que deverá ser colocada no princípio de cada lição, levando os alunos principiantes (principiantes na interpretação da obra de arte) a «descobrirem histórias» e a narrarem aquilo que vêem.

Concordando com as estratégias dos autores, escolheram-se obras figurativas que apresentavam figuras humanas e as relações existentes entre elas, animais e objectos reconhecíveis. O passo seguinte tinha como objectivo comparar duas obras. Tal como acontecera na experiência do *Primeiro Olhar*, a comparação tornou-se uma estratégia importante durante a observação e a interpretação das obras. Como referem João Pedro Fróis, Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves (2000, 208), «a comparação entre duas obras (...) constitui a motivação para o diálogo, facilitando a compreensão e a expressão (...) O sujeito quando observa, compara qualidades que, de outro modo, não perceberia.»

Voltando a ter em conta os estudos de Housen e Yenawine, as observações dos principiantes, são caracterizadas por serem superficiais e idiossincráticas. No entanto, o método desenvolvido pelos autores tenta minimizar estas características nas respostas dos principiantes. Yenawine (2000, 198) refere: «ao ensinar principiantes, nós queremos permitir que ocorram os aspectos pessoais, mas também incentivar o movimento em direcção a uma maior consciência da realidade objectiva de uma imagem». Como tal, foi necessário chamar continuamente a atenção dos alunos, relacionando as diversas respostas, levando os alunos a compreenderem o ponto de vista uns dos outros.

Segundo Abigail Housen (2000), todos os alunos conseguem responder, mesmo os que, normalmente, são mais calados na sala de aula. É preciso, no entanto, incentivar toda a

turma, pois, segundo a autora, muitos dos alunos ficam calados para evitarem ser avaliados.

É claro, que os alunos foram avaliados durante as discussões sobre as obras de arte, pois os comentários que proferiram proporcionaram dados valiosos que, justamente, vieram a fazer parte da avaliação global do aluno. Em primeiro lugar, um aluno que emite uma opinião, é um aluno que demonstra interesse na aula; em segundo, lugar, é sempre de valorizar uma opinião bem formulada que demonstre a sensibilidade do aluno; em terceiro lugar, a expressão de opiniões permite ao professor avaliar a evolução das competências adquiridas. Por estas razões, se deu importância em avaliar os momentos de discussão na sala de aula. O que importa (e citando a autora já referida) é avaliar num «ambiente de não-avaliação» (Housen, 2000, 161), ou seja, o professor deve actuar coordenando a acção, estimulando as respostas dos alunos, enfim, entrando naturalmente, no diálogo conjunto.

Neste processo, os alunos foram incentivados a lidar com a ambiguidade, que como defendem Sternberg e Lubart (2003), é uma das estratégias que pode desenvolver a criatividade dos alunos. Os estudantes aprenderam que várias opiniões podem coexistir ao mesmo tempo, e que é da incerteza gerada e dos vários pensamentos, que poderão surgir algumas certezas. Também, segundo os mesmos autores, o papel de coordenadora e orientadora das acções desempenhado pela professora, é igualmente importante na estimulação da criatividade, pois a acção não está centrada na educadora. Em vez disso, a professora provoca o diálogo e a expressão de opiniões, centrando a actividade nos alunos.

Tanto nos exercícios verbais e escritos, como nos exercícios plásticos, o reforço positivo foi uma das estratégias mais importantes adoptadas em sala de aula. Sempre se procurou motivar os alunos valorizando os resultados obtidos e sublinhando as capacidades dos alunos se houvesse empenhamento e concentração na realização das tarefas. Esta é igualmente uma estratégia que promove o desenvolvimento da criatividade, segundo os autores mencionado no parágrafo anterior.

5.3 Articulação curricular com a disciplina de Língua Portuguesa.

Um dos objectivos do projecto foi promover a articulação curricular entre as disciplinas. Essa interdisciplinaridade foi conseguida com uma unidade curricular de Língua Portuguesa encontrando compatibilidade entre a leccionação de conteúdos relativos ao Conto Popular (realizada nas aulas da Língua materna) e a ilustração do Conto da *Mulher-Cão*, realizada nas aulas de Educação Visual.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos compreenderam que o Conto Popular obedece a uma certa estrutura, possuindo determinadas características, e estudaram os contos populares de vários países.

Conforme a planificação anual de actividades deliberadas em Conselho de Turma e explícitas no Plano Curricular de Turma, ficou estabelecida a articulação curricular entre as disciplinas de Educação Visual e Língua Portuguesa através da ilustração do Conto Tradicional português que havia estado na base da obra *Mulher Cão*, de Paula Rego. A articulação curricular resultou da iniciativa da professora autora do projecto que procurou encontrar conteúdos entre várias disciplinas que estivessem relacionados. A ilustração do Conto da *Mulher-Cão* foi a única articulação curricular que foi possível estabelecer, pois não se encontraram outras compatibilidades.

5.4 A última aula leccionada.

A última aula leccionada foi dedicada ao diálogo com os alunos.

Na última aula, foram projectadas imagens dos trabalhos dos alunos. A ocasião contribuiu para que os alunos observassem os trabalhos dos colegas e para que fizessem a sua auto-avaliação. A estratégia mostrou ser bastante positiva. Não se verificaram comentários depreciativos entre os alunos, e os jovens elogiaram os trabalhos uns dos outros. Quanto aos comentários que fizeram sobre os seus próprios trabalhos, muitos alunos apontaram aspectos que necessitavam de ser melhorados, mas com alguma dificuldade em admitir aspectos positivos no seu próprio trabalho.

Como defende Sternberg e Lubart (2003), é importante fazer com que os alunos se responsabilizem pelo sucesso e pelo insucesso, que se sintam felizes com o que conseguiram, e ao mesmo tempo que saibam criticar o que realizaram. Foi precisamente

isso que se pretendeu pôr em prática na última aula leccionada. Os alunos criticaram os seus trabalhos, no entanto, como foi dito, manifestaram algumas reservas quanto ao elogio do seu próprio trabalho. De facto, coube à professora sublinhar e, entusiasticamente referir, as qualidades dos trabalhos dos alunos.

O reforço positivo tornou-se uma estratégia essencial no contacto com os alunos, sempre tão insatisfeitos e críticos perante os seus desenhos. Os alunos de 12 e 13 anos sentem necessidade de realizar os seus desenhos correspondendo àquilo que observam. «Abrir» os olhos dos estudantes para outros tipos de expressão visual e gráfica, requer sempre, por parte do professor, um esforço considerável, mas muito gratificante.

A iniciativa de projectar os trabalhos dos alunos na sala de aula, substituiu a acção (sempre positiva) de expor os trabalhos dos alunos na sala de aula. Tal não foi possível executar, pois as condições do espaço da sala não permitiam fazer uma exposição dos trabalhos: a sala era relativamente pequena para o número de alunos; quase todas as paredes eram cobertas por janelas ou por armários.

A última aula também foi dedicada ao inquérito realizado com o objectivo de conhecer a visão que os alunos tiveram das aulas e de todas as actividades. Ler as opiniões e pensamentos dos alunos foi extremamente importante para avaliar as metodologias adoptadas. (Anexo – Ficheiro de texto 9)

As estratégias adoptadas na última aula tiveram também, como objectivo, estimular a auto-regulação dos alunos, ou seja, promover a autonomia face ao professor e aos seus pares, tendo consciência do trabalho que fizeram e do modo como o poderiam melhorar. (ARENDS, 2008)

6. As actividades - visitas de estudo à Casa das Histórias.

6.1 As duas primeiras visitas à Casa das Histórias.

A visita guiada dedicada ao interior da Casa das Histórias e à obra plástica de Paula Rego foi repartida por duas ocasiões. O Serviço Educativo do Museu permitia um número máximo de vinte e cinco pessoas em cada visita guiada. Como os alunos deveriam estar presentes acompanhados pelas suas famílias, pensou-se que seria de toda

a conveniência que se dividisse a turma por duas ocasiões. Tal medida foi extremamente positiva permitindo uma atenção mais individualizada aos jovens e aos encarregados de educação que compareceram às visitas.

Tanto a primeira como a segunda visita se realizaram ao Sábado com o objectivo de permitir a participação dos pais nas actividades.

Reuniram-se, na Casa das Histórias, no dia 17 de Outubro de 2009, às 10 horas da manhã, as duas professoras de Educação Visual (a autora do projecto e a docente cooperante do Mestrado), a Directora de Turma e seis alunos. Cinco dos estudantes foram acompanhados por todos os elementos do agregado familiar (pai e mãe, em três casos e pais e um irmão nos outros casos), e uma aluna acompanhada pelo seu pai.

No dia 24 de Outubro do mesmo ano, igualmente às 10 horas da manhã, realizou-se a visita que reuniu, novamente, ambas as professoras e os alunos e pais da outra metade da turma. Nesta ocasião compareceram nove alunos, estando cerca de metade acompanhada pelos encarregados de educação, e a outra, acompanhada por um dos pais.



Imagem 9 – A visita guiada dedicada à obra de Paula Rego.

Um dos alunos realizou a visita na companhia da irmã e de ambos os pais.

Embora a visita de dia 17 tenha sido bastante interessante e positiva, é um facto que a segunda ocasião acabou por se destacar, muito pelo dinamismo e capacidade de comunicação evidenciados pela assistente que conduziu

a visita. Para além da assistente, o segundo evento contou com a presença da responsável do Serviço Educativo da Casa das Histórias, Adriana Pardal, cujas intervenções e diálogo que manteve com os alunos se mostraram uma mais-valia para todos os presentes. Ambas as funcionárias da instituição tiveram uma postura agradável e dinâmica, colocando questões aos alunos e aos adultos, facultando informação numerosa e diversificada.

As acções das assistentes foram ao encontro do que é defendido por uma série de autores que têm dedicado os seus estudos à participação dos museus na Educação Artística. Holger Hoge (2000, 60), um desses autores refere que «parece correcto considerar os museus como instituições de comunicação», sendo por isso necessário, dar mais atenção aos observadores, e não somente às obras expostas. «As necessidades e experiências dos visitantes exigem e merecem tantos cuidados como a exposição», (HOGE, 2000, 60) afirma o autor.

Durante as visitas houve oportunidade para que a professora estabelecesse diálogo com os alunos à semelhança do que havia ocorrido na sala de aula aquando da observação e discussão das obras de arte. Esses, foram momentos que a docente (autora do projecto), criou com o objectivo de retomar as aprendizagens feitas em sala de aula, mas observando as obras presencialmente. Foram ocasiões para também comunicar com os encarregados de educação estimulando a sua participação, contribuindo para a compreensão e admiração dos pais pela obra da pintora.



Imagem 10 – Os alunos e os familiares no interior da Casa das Histórias.

Numa primeira fase das visitas, os encarregados de educação tiveram um «comportamento esperado», como afirmou Adriana Pardal, ao que usualmente acontece em visitas guiadas para pais e filhos. Os adultos mantiveram-se à parte, distanciados dos jovens formando um corredor vazio entre alunos e adultos. As mães, apesar de tudo, mostraram-se mais participativas, respondendo às questões das funcionárias do Serviço Educativo e da professora, demonstrando um maior entusiasmo pelas actividades. Os senhores demonstraram ser mais reservados mantendo a mesma postura durante toda a visita. Com o decorrer das visitas todos se tornaram mais participativos (à excepção dos senhores como foi dito), as mães em particular, que começaram a expressar alguns sentimentos em relação à obra da pintora.

No final das visitas e ainda dentro do museu, parte dos presentes reuniu-se em grupo trocando ideias sobre a obra da pintora e sobre toda a iniciativa. Num desses momentos a mãe de um dos alunos acabou por confidenciar que a agressividade presente na obra da pintora a incomodava excessivamente. Este foi o único comentário menos positivo que um encarregado de educação manifestou durante a ocasião.

A concepção do projecto nunca ignorou que uma certa violência e sexualidade são inerentes à obra de Paula Rego. Por isso (e não fugindo a questões que poderiam provocar mais facilmente susceptibilidades), sempre se procurou tratar os assuntos com naturalidade. Por exemplo, na sala de aula os alunos trabalharam sobre o Conto da mulher que devorava os animais, por outro lado, na Casa das Histórias, a assistente explicou aos jovens a história da personagem *Pillow-man* que raptava crianças. Assim, pensou-se que seria salutar abordar esses temas desse modo, afinal, a violência e a agressividade não são estranhas aos adolescentes. É do conhecimento de todos que esses assuntos estão constantemente presentes nos seus quotidianos, através dos meios de comunicação, e em muitos casos, infelizmente, dentro do próprio contexto familiar.

Por isso, pensou-se, ao abordar os assuntos com essa naturalidade, que as conversas mais delicadas, sobre a *Mulher-cão*, ou o *Pillow-man*, e outros, estariam a contribuir para um dos objectivos essenciais das actividades, ou seja, para o auto-conhecimento do aluno e para o entendimento que ele próprio pode ter dos outros, através do confronto perceptivo e emocional que estabelecia com as obras.

Apesar dos cuidados referidos, poderiam ter surgido, por parte dos encarregados de educação, manifestações negativas em relação à obra de Paula Rego. De facto, tal não aconteceu, à excepção do comentário referido anteriormente. A maioria dos comentários expressos, durante e após as visitas de estudo, sempre foram extremamente positivos, sendo que muitos encarregados de educação manifestaram vontade em voltar à Casa das Histórias.



Imagem 11 – Uma mãe e dois alunos a fotografarem-se.

As visitas guiadas revelaram a obra da pintora ao público presente. Os adultos, que à partida podiam ser mais cépticos e críticos, manifestaram compreender as motivações da artista, começando, pais e filhos, a relacionar a vida privada

da pintora com a sua produção artística e a estabelecerem uma relação não só perceptiva, como emocional com as obras de arte. Como afirma Bjarne Funch (2000, 112), «a apreciação emocional da arte visual pressupõe empatia e sensibilidade, donde a questão, para a educação do museu, diz respeito a como estimular a sensibilidade emocional.» O Serviço Educativo cumpriu assim, com grande dedicação, os objectivos propostos.

Terminada a visita guiada, os pais e os alunos realizaram a actividade proposta em sala de aula. Como foi referido no Capítulo anterior, a actividade apresentada previamente na escola, propôs aos alunos que fotografassem as famílias no dia da visita de estudo, utilizando os espaços exteriores da Casa das Histórias. Assim, de acordo com o que foi pedido, as famílias realizaram o exercício que pretendeu aproximar pais, alunos e irmãos. A actividade foi para muitos grupos familiares, um momento de diversão. As professoras colaboraram na actividade e as famílias que partilharam momentos em conjunto. Para além disso, a realização do Retrato de Família proporcionou o convívio e a troca de comentários entre a professora (autora do projecto) e os pais que se mostraram muito satisfeitos e até, surpreendidos com a experiência.

Tanto a primeira visita, como a segunda, terminaram ao final de mais de duas horas, constituindo uma experiência nova para muitos dos presentes. Ambas as ocasiões só vieram reforçar as intenções do projecto e das planificações, ou seja, proporcionar a aprendizagem num contexto cultural, social e artístico. (Anexo – Ficheiro B)

Lembrando Vygotsky, o autor deu bastante importância à vertente social da aprendizagem. «Vygotsky acreditava que a *interacção social* com outras pessoas estimulava a construção de novas ideias e contribuía para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes.» (ARENDS, 2008, 386) E mais, defendia o autor russo que a aprendizagem acontece devido à interacção social mantida com os professores e pares. De facto podem encontrar-se vários autores a sublinhar a importância das relações sociais no processo de aprendizagem. Sternberg e Lubart (2003) são outros autores que enfatizam a importância de métodos de ensino que envolvam os alunos com instituições exteriores à escola, pois esses novos ambientes, segundo Sternberg e Lubart (2003),

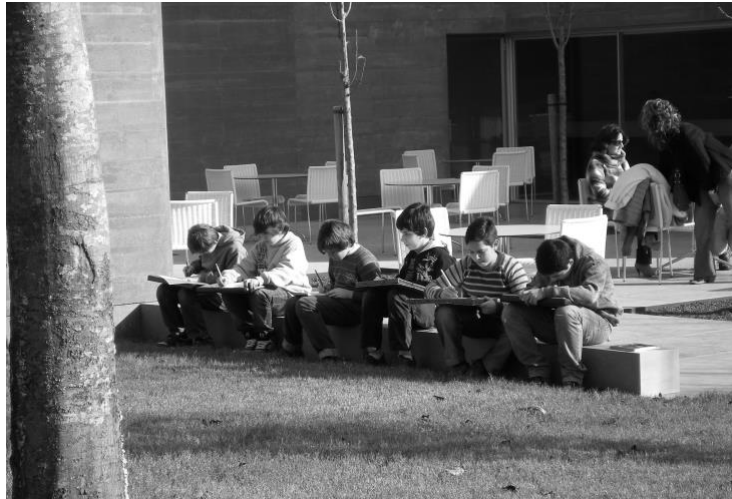


Imagem 12 – Os alunos a desenharem no exterior da Casa das Histórias.

exercem uma influência significativa no desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

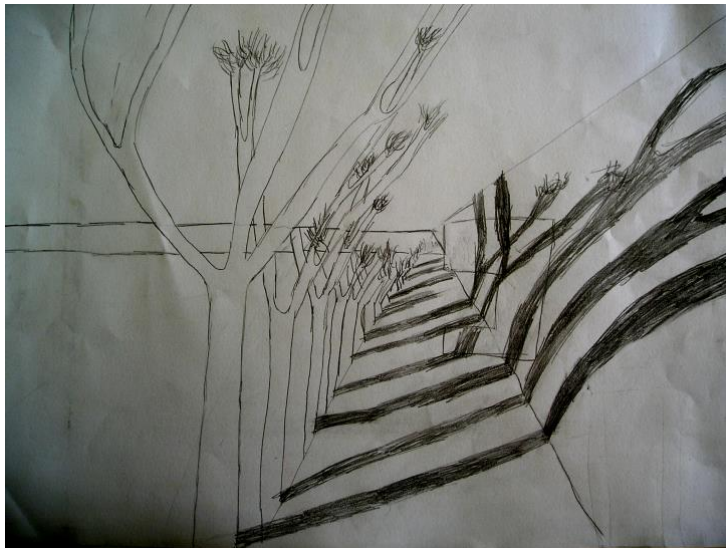


Imagem 13 – Desenho do aluno M13 da Casa das Histórias.

mostrar aos alunos as motivações de um arquitecto, neste caso, Eduardo Souto Moura. (Anexo – Ficheiro C)

6.2 A terceira visita à Casa das Histórias.

A terceira visita à Casa das Histórias Paula Rego teve como objectivo principal dar a conhecer o edifício e

A visita teve lugar no Sábado, dia 23 de Janeiro de 2010. Compareceram 10 alunos: seis acompanhados por um dos pais, e quatro acompanhados pelos pais e pelos irmãos mais jovens. A visita teve o seu início às catorze horas e trinta minutos, tendo-se reunido à



Imagem 14 – As assistentes e os alunos em torno da maqueta.

hora marcada, as famílias e a professora no átrio do museu, ocasião para que se trocassem comentários e ideias entre os adultos.

De seguida, os alunos receberam as indicações sobre as actividades que se

iriam desenvolver, tendo-lhes sido pedido que desenhassem o edifício e a envolvência dos jardins, escolhendo o local que mais lhes agradasse. Os alunos dispersaram-se pelos espaços dos jardins da Casa das Histórias escolhendo os melhores pontos de vista e desenharam, atentamente, durante cerca de 1 hora e 15 minutos. A professora acompanhou os alunos dando-lhes indicações, chamando a atenção para o que estavam a observar, lembrando as aulas em que já haviam desenhado paisagens a partir das imagens de alguns pintores. Os resultados foram muito interessantes, sendo descritos mais adiante no Capítulo V - Avaliação.

A segunda parte das actividades foi dedicada à visita guiada realizada pelas assistentes do Serviço Educativo, a qual teve lugar às 16 horas, tendo-se prolongado até às 17 horas e 30 minutos.

«Nas palavras de Piaget, a boa pedagogia: deve envolver a apresentação às crianças de situações que lhes permitam experimentar, no sentido mais amplo do termo – fazer experiências para ver o que acontece, manipular coisas, manipular símbolos, colocar questões e procurar as próprias respostas (...)» (ARENDS, 2008, 385)

Surpreendendo e contentando todos os presentes, as duas assistentes apresentaram, no início da visita, uma maqueta, extremamente bem executada, do edifício da Casa das Histórias. O objecto, realizado propositadamente para os alunos da escola da Portela, constituiu um ponto de atracção durante toda a visita guiada. As assistentes dedicaram a

visita aos alunos, reunindo-os á volta da maqueta que elas próprias haviam executado. O objecto, que só por si, já merecia o interesse dos alunos, transformou-se num objecto lúdico porque continha, dentro dos vários espaços, uma mensagem ou uma pista para serem descobertas, possibilitando aos alunos a manipulação de algumas partes da maqueta. Através do jogo e da interacção das assistentes com os alunos, estes foram relacionando os espaços do museu com as obras da pintora, e assim, começaram a ter outra noção do edifício e dos espaços diferentes que o compunham. Desse modo, os jovens começaram a entender as motivações do arquitecto e a simbiose existente entre a obra arquitectónica e a obra plástica.

Susana Gomes da Silva (2007, 61), esclarece as vantagens que actividades como as que foram relatadas podem proporcionar: «a utilização de elementos lúdicos é uma estratégia de desenvolvimento da curiosidade e sentido de descoberta potenciadora de aprendizagens efectivas. A aprendizagem lúdica tem efeitos duradouros e propicia memórias significativas na experiência dos participantes,



Imagem 15 – Os alunos a explicarem os seus desenhos.

estimulando a sua criatividade e capacidade de responder aos desafios. Associada ao universo do prazer, a abordagem lúdica permite a construção de uma relação de familiaridade que potencia a inteligência emocional».

A actividade foi tão interessante que outras crianças e adultos se juntavam para assistir e participar. De facto, o acontecimento veio comprovar as palavras de outro autor, Holger Hoge (2000, 60), que afirma que «os objectos» que são concebidos para serem tocados e mexidos, «captam a maior parte da atenção dos visitantes – não apenas das crianças, mas também dos adultos.»

No final, todos se agruparam, e os alunos mostraram às assistentes do Serviço Educativo, os Retratos da Família, o exercício que haviam começado aquando da

primeira visita à Casa das Histórias. Este acontecimento, que muito agradou às jovens assistentes, também contribuiu para a motivação e auto-estima dos alunos. A professora e as assistentes comentaram os desenhos dos alunos e eles, por sua vez, explicaram e responderam às questões que lhes eram colocadas. Deste modo, teve lugar uma conversa um tanto distante da postura formal que o professor tem que tomar enquanto educador responsável por trinta alunos numa sala de aula.

As visitas de estudo sempre beneficiaram desse ambiente mais descontraído e agradável que se criava dentro da Casa das histórias. O acompanhamento aos alunos, durante as visitas, também era mais personalizado, havendo tempo para uma conversa mais demorada. Nas visitas, as chamadas de atenção da professora não tinham como objectivo estabelecer a disciplina, mas sim estimular as capacidades de observação e a cultura visual e artística dos alunos, quando se dizia, «já repararam naquele pormenor...naquela personagem?».

Quanto à visita na sua globalidade, os encarregados de educação manifestaram surpresa e agrado, e apesar de apenas um terço dos alunos ter comparecido, foi muito gratificante observar o contentamento dos pais e verificar que, nalguns casos, toda a família se tinha deslocado num Sábado à tarde, numa visita à Casa das Histórias. (De lembrar que as famílias se deslocaram da freguesia da Portela de Sacavém até Cascais). No Capítulo V, serão mencionados alguns comentários e reacções que pais e filhos proferiram acerca das visitas.

Concluindo, é imprescindível citar, mais uma vez, as palavras de Susana Gomes da Silva (2007, 61) - «uma vez criados laços de alguma familiaridade com o ambiente, os alunos tendem a desenvolver um crescente grau de concentração, aumentando também a sua capacidade para o desempenho de tarefas e a sua sensação de conforto dentro do museu. Os participantes necessitam, portanto, de tempo para explorar, assimilar e acomodar tanto o novo espaço como a nova informação, relacionando-as com as suas motivações e interesses, e precisam, sobretudo, de estratégias eficientes para o fazerem».

De facto, um dos objectivos concretizados durante a terceira visita à Casa das Histórias foi propiciar essa familiaridade, esse ambiente de partilha, num lugar que deixava de ser estranho para os alunos e para as suas famílias.

7. Material didáctico utilizado.

«As imagens e as ilustrações podem iluminar as ideias e os conceitos de uma forma que as palavras não conseguem, em especial no caso de crianças mais novas e de alunos que não lidam muito bem com abstracções.» (ARENDS, 2008, 265)

A preocupação em chegar a todos os alunos esteve sempre presente. Acreditou-se que a projecção de imagens estimulava a compreensão e a motivação dos alunos. O material didáctico utilizado dependeu, essencialmente, da projecção em Power Point, de imagens de obras de arte, esquemas, desenhos e registos fotográficos, os quais eram introdutórios dos conteúdos.

Mostrar imagens de obras de arte aos alunos foi essencial durante a leccionação de toda a Unidade, não só como meio facilitador para a compreensão dos alunos, mas como estratégia básica aplicada em quase todas as aulas. O material didáctico utilizado apostou bastante na qualidade e pertinência das imagens, por isso, relatar-se-á em seguida, com alguma exaustão, os grupos de obras que foram apresentados aos alunos durante toda a Unidade curricular.

Como já foi referido anteriormente, quase todas as aulas foram acompanhadas pela projecção de imagens, na sua maioria de obras de Paula Rego, mas não só. Em várias ocasiões tornou-se necessário introduzir outros artistas. As obras de arte, como já foi afirmado, serviam de introdução aos conteúdos e aos exercícios. Assim, por vezes, havia a necessidade, pelo tipo de exercícios propostos aos alunos, de apresentar obras diferentes que pudessem mostrar os conteúdos que se pretendia transmitir.

Como foi referido no Capítulo IV, as primeiras aulas contaram com a projecção de um grupo de imagens de obras de Paula Rego. As obras *Entre as Mulheres*, *A Dança* e *Noiva*, foram as primeiras a serem apresentadas.

Também, como já foi referido, no seguimento dos primeiros conteúdos e primeiras obras, a abordagem do tema, Representação da Figura Humana, recorreu à projecção de imagens de bailarinos em movimento. Esta foi a opção tomada, pois pretendia-se que os alunos trabalhassem, não a partir de uma representação do corpo humano, mas a partir do real ou de imagens do real. Desse modo, os alunos puderam observar as proporções e as relações das várias partes do corpo entre si. Numa primeira fase da aprendizagem da

figura humana, não fazia sentido começar pelas representações plásticas de um qualquer artista. No entanto, cedo se retornou às obras de Paula Rego. Em seguida, com as *Avestruzes dançarinas* (Anexo – Power Point B) que concluíram o grupo de exercícios dedicados à figura humana estática e em movimento.

Na leccionação dos conteúdos relativos à composição bidimensional, foi muito importante a apresentação de um grupo de imagens que serviram de introdução à temática forma/fundo. (Anexo – Power Point B) Este foi um pretexto para apresentar aos alunos que não fizeram a primeira visita à Casa das Histórias, algumas obras de Paula Rego presentes no museu. Foram apresentadas, novamente, as *Avestruzes*, as *Mulheres-Cão* e algumas obras inseridas nas *Nursery rhymes*. No grupo das imagens estavam, igualmente incluídas, obras de Almada Negreiros e de Amadeo de Sousa Cardoso. Desse modo, procurou-se dar a conhecer aos alunos, outros artistas portugueses, não fugindo do tipo de obras figurativas, onde estivesse representada a figura humana.

Depois de adquiridas as competências básicas relativas à cor, à figura humana, à forma/fundo e à composição, os alunos realizaram os retratos da família. Necessitaram para isso, das fotografias que realizaram no espaço exterior e no espaço íntimo da casa onde habitam, sendo que alguns alunos recorreram a fotografias antigas, portanto, não realizando eles próprios, a composição fotográfica pedida.

Terminados os exercícios ligados à primeira sub-unidade, a aula que deu início à segunda metade da Unidade curricular, apresentou um grupo de imagens de obras de Leonardo da Vinci, Canaletto e David Hockney. Recorrendo a alguns manuais do 3º ciclo do Ensino Básico de Educação Visual, também foram apresentados alguns esquemas e desenhos que ajudaram os alunos na compreensão dos conteúdos.

Ainda dentro da mesma temática dedicada à representação do espaço e dos elementos através do desenho perspectivado, foi apresentado um grupo de imagens sobre a Casa das Histórias. (Anexo – Power Point C) Este foi um pretexto para falar, aos alunos que não visitaram a Casa, sobre o edifício e sobre toda a envolvência dos jardins. A apresentação do grupo de imagens proporcionou (como acontecera durante todas as apresentações de imagens) o diálogo entre a professora e os alunos, e foi uma ocasião para que os jovens compreendessem as fases de um projecto de um arquitecto. A apresentação

proporcionou uma série de pensamentos sobre o edifício e sobre o lugar, tendo sido imprescindível apresentar aquele grupo de imagens, pois uma parte importante dos alunos nunca chegou a conhecer a Casa das Histórias.

Quase a finalizar as actividades e como apresentação do exercício que concluiria a Unidade curricular, foram projectadas imagens que ajudaram os alunos na ilustração do Conto que deu origem à *Mulher-Cão*. A apresentação das imagens constituiu uma oportunidade para dar a conhecer as várias *Mulheres-Cão*, aos alunos que não visitaram a Casa das Histórias. (Anexo – Power Point E) Gerou-se, mais uma vez, a ocasião para o diálogo e troca de opiniões sobre as obras de arte, e os alunos, estimulados pelos comentários da professora e pelos comentários uns dos outros, expressaram os seus pontos de vista.

Como já foi referido, a estratégia de comparar duas ou mais obras, é adequada e pode produzir resultados mais aprofundados por parte dos alunos. Por este motivo e tentando dar a conhecer outros artistas portugueses aos alunos, apresentaram-se imagens de obras das pintoras portuguesas, Aurélia de Sousa, Maria Helena Vieira da Silva e Helena de Almeida. Desse modo, tentaram-se encontrar semelhanças e diferenças entre essas imagens e as *Mulheres-cão*, proporcionando novos conhecimentos sobre a arte portuguesa aos alunos.

O último grupo de imagens apresentou, para além dos artistas portugueses, Mário Eloy, Almada Negreiros, Soares dos Reis, Henrique Pousão e, novamente Paula Rego, os artistas plásticos Lucien Freud e Ron Mueck. (Anexo – Power Point F) Esta última projecção de imagens teve como objectivo dar a conhecer outros artistas aos alunos, principalmente, dar a conhecer alguns escultores, dado que tal não havia acontecido até então.

As escolhas dos artistas a apresentar como último grupo de imagens poderiam ter sido infinitas, por isso a selecção dos pintores e escultores referidos não foi realizada ao acaso. As imagens das obras de arte obedeceram a uma escolha por obras figurativas, que representassem o corpo humano com realismo. As obras de Lucien Freud e Ron Mueck provocaram uma forte impressão nos alunos, alguns manifestando desagrado, outros, espanto e surpresa. Estes autores foram escolhidos, não só pelo realismo das

suas obras, mas, também, pela proximidade que as mesmas revelam da obra de Paula Rêgo, ou seja, a representação notável do Humano.

Quanto aos materiais utilizados nos exercícios plásticos, a Unidade curricular apostou, como já foi referido, nos meios aquosos e no registo a lápis de grafite e lápis de cor. Quanto aos meios aquosos, os alunos trabalharam com aguarelas e guaches.

No que diz respeito à produção de imagens, os alunos tiveram a oportunidade de abordar levemente, a prática da fotografia digital durante a realização do Retrato da Família, não havendo, infelizmente, oportunidade para aprofundar as competências relacionadas com a Fotografia. Num plano de aulas de duração mais prolongada (de lembrar que a Unidade curricular foi leccionada durante um semestre), teria sido bastante interessante proporcionar, aos alunos, os conhecimentos relacionados com essa técnica de produção de imagens, recorrendo aos trabalhos de fotógrafos portugueses, e a uma prática mais elaborada.

Capítulo V - Avaliação: métodos e instrumentos de avaliação, resultados plásticos, participação nas actividades, pareceres dos intervenientes.

1. Métodos e instrumentos de avaliação.

1.1 Avaliação diagnóstica inicial e avaliação formativa na sala de aula.

Na primeira aula (aula de apresentação) da Unidade curricular, foi realizado um teste diagnóstico aos alunos, o qual continha uma abordagem a vários conteúdos relativos à educação visual leccionada no 2º ciclo. Esse é um procedimento usual na Escola Secundária da Portela, a primeira avaliação efectuada é sempre diagnóstica. No teste, os alunos demonstraram as habituais competências que alunos, no início do 7º ano do 3º ciclo, geralmente possuem. Este instrumento avaliativo é, normalmente, concebido em conjunto, pelo departamento das artes visuais, e como acontece com as planificações, é comum a todas as turmas do 7º ano de escolaridade. O teste diagnóstico foi, portanto, realizado por acção da docente cooperante, sendo, no entanto, bem aceite pela autora do projecto.

As avaliações diagnósticas podem (e devem) ajudar os professores a elaborarem as planificações, estratégias e actividades. No entanto, tal não se verificou na Escola Secundária da Portela, pois as planificações foram elaboradas, previamente, ao começo das aulas. É compreensível que tal aconteça, pois os professores têm, apenas, o primeiro contacto com as turmas, no primeiro dia de aulas, não havendo possibilidade de conhecer os alunos antecipadamente. Deste modo, a avaliação diagnóstica inicial, concretizada através do teste diagnóstico adquire a função de uma avaliação formativa, servindo para que se tenha uma ideia das competências e dificuldades dos alunos, fazendo com que, durante o cumprimento das planificações, se possam fazer algumas adequações no acompanhamento individual dos mesmos.

A avaliação formativa foi realizada, igualmente, ao longo da Unidade, constituindo uma referência para que se tivessem realizado alguns ajustes nas planificações e para que se tivessem orientado as aprendizagens de uma maneira mais eficaz.

1.2 Avaliação sumativa.

As informações reunidas através da avaliação sumativa resultaram das acções que envolveram hetero e auto-avaliações. A auto-avaliação foi realizada, essencialmente, na última aula leccionada, como já foi relatado.

As informações relativas à avaliação sumativa eram recolhidas em quase todas as aulas, através de instrumentos avaliativos como, exercícios escritos, diálogos entre professora e alunos, e sempre, através dos exercícios plásticos. (Anexo – Ficheiro de texto 4) Os elementos de avaliação recolhidos em sala de aula, através dos trabalhos de casa, e durante as visitas de estudo, constituíam um conjunto imprescindível de informações necessárias para que fossem, mais tarde, atribuídos os níveis qualitativos (entre o *Não Satisfaz* e o *Satisfaz Bem*) e os quantitativos (de 1 a 5).

Existiam duas ocasiões em que o Conselho de Turma se reunia com o objectivo de registar os pareceres avaliativos de cada aluno, os quais eram, por sua vez, comunicados aos encarregados de educação. A primeira ocasião tinha lugar em meados de cada período escolar (avaliação intercalar), e a segunda ocasião no final de cada período (avaliação final). Todas as ocasiões – intercalares ou de finais de período – contemplavam a avaliação, tanto do aproveitamento do aluno, como do seu comportamento e postura na sala de aula. E respeitavam os critérios de avaliação definidos pela Escola Secundária da Portela, para o 3º Ciclo do Ensino Básico da disciplina de Educação Visual. (6)

1.3 Avaliação formativa alternativa.

No que diz respeito à avaliação dos alunos há, ainda a referir que a avaliação formativa alternativa constituiu uma vertente importante no decorrer do projecto, estando adequada, principalmente, aos momentos de diálogo e interpretação da obra de arte, e durante as visitas de estudo.

(6) Ver em Anexo – Ficheiro de texto 5, critérios e instrumentos de avaliação utilizados.

2. Avaliação dos resultados.

2.1 A interpretação das obras de arte.

Verificou-se que a experiência de vida dos adultos, apesar de ser consideravelmente diferente, não produziu respostas tão diferenciadas das dos alunos como se poderia esperar. De facto, as respostas dos adultos mostraram consideráveis semelhanças em relação às respostas dos jovens. Ao que parece as imagens provocaram interpretações semelhantes, representando, do ponto de vista dos alunos e dos pais, situações idênticas.

Por outro lado, verificaram-se diferenças que merecem atenção. Nalguns casos, os encarregados de educação demonstraram uma maior capacidade em observar certos detalhes. Ao mesmo tempo, certas respostas dos alunos demonstraram uma sensibilidade e uma capacidade em atribuir um valor simbólico às imagens, não demonstradas pelos adultos. Às questões, «como caracteriza o ambiente da pintura?» e «que mensagem é transmitida pela obra?», uma encarregada de educação respondeu do seguinte modo sobre a obra *A Dança*:

«É um ambiente caracterizado pela fraca luminosidade e nostalgia.» E, «uma mensagem de nostalgia e tristeza, onde os elementos dançam não animadamente, mas sim apresentando um semblante carregado e triste.» (Mãe de F1)

E a aluna respondeu às mesmas questões da seguinte maneira:

«É um ambiente que demonstra o sentimento da saudade de algo ou de alguém. Daí a autora colocar a imagem da lua cheia.» E, «as personagens estão numa espécie de despedida dos seus amados.» (F1) (7)

Várias vezes, os pais demonstravam um vocabulário mais variado, mas quanto à sensibilidade e capacidades de observação, não se notaram grandes diferenças entre os jovens de 12 anos e os adultos. É claro que estas afirmações podem não ser totalmente verdadeiras, pois tais comparações de resultados necessitariam de uma experiência mais

(7) F, designa elemento do sexo feminino.

duradoura e de técnicas e métodos de avaliação mais rigorosos e exaustivos. No entanto, é um facto, que, segundo os estudos de Abigail Housen (2000) (já referidos no Capítulo I), a maioria dos adultos não vai além do segundo estágio, situando-se num mesmo nível de desenvolvimento estético dos jovens doze anos de idade.

De modo a proporcionar uma visão sobre o que foi dito, apresentam-se, a seguir, outros exemplos interessantes relativos à interpretação das obras *A Dança*, *Entre as Mulheres* e *A Noiva*:

A Dança (Questão: «Paula Rego tentou estabelecer contacto entre observador e a imagem? Como?»)

«Sim, porque todas as personagens transmitem movimento e encontram-se viradas para o observador, sentindo que estão a ser analisadas, dançam viradas para o mesmo lado. Também a projecção da luz da lua capta a atenção de quem tenta ler os movimentos da pintura.» (Pais de M1) (8)

«Paula Rego tentou estabelecer contacto entre o observador e a imagem pondo a mulher sozinha olhando para o observador, de maneira a que se pensasse que o observador fosse o par da mulher sozinha.» (M1)

Entre as Mulheres (Questão: «Descreve o ambiente da pintura.»)

«Em primeiro plano vemos um homem encostado a um móvel e deitado. Estamos dentro de uma casa. A mulher mais velha, a mãe pode estar a costurar ou a bordar. A filha apoia o braço e encosta-se ao móvel de forma descontraída. Por detrás dela podemos ter um reposteiro. O chão é vermelho que pode ser da cor do sangue vermelho vivo e as paredes são escuras.» (Pais de M2)

«O ambiente é quente e pessoal, num espaço interior, daí a autora ter utilizado cores mais quentes.» (M2)

(8) **M**, designa elemento do sexo masculino.

A Noiva (Questão: «Imagina o destino da personagem.»)

«Vai procurar uma nova vida/felicidade.» (Pai de M3)

«Fica à espera.» (Mãe de M3)

«A personagem está sozinha numa sala escura à espera de se casar.» (M3)

É um facto importante notar que as interpretações escritas dos alunos aconteceram depois da observação e do diálogo na sala de aula. Portanto, os alunos, antes de escreverem os seus comentários, já haviam adquirido uma certa capacidade de observação e uma certa atenção aos pormenores das obras. No entanto, não deixa de ser interessante reflectir sobre os resultados, dos pais e dos filhos. Até porque, o diálogo em sala de aula não proporcionou, aos alunos, respostas conclusivas às questões colocadas sobre as obras – os alunos foram «descobrimo» e formulando interpretações diversas. Como refere Abigail Housen sobre os seus métodos nas *Estratégias do Pensamento Visual*, «na arte, não há respostas certas (...) existem muitas respostas certas ou válidas.» (Housen, 2000, 161)

Alguns pais trabalharam em conjunto com os seus filhos no comentário escrito das obras, sendo esta a primeira participação activa dos encarregados de educação nas actividades referentes ao projecto.

Não foi objectivo do projecto comparar os resultados escritos dos pais e dos filhos. Como foi referido, tal objectivo deveria (a ser posto em prática), ser realizado de um modo mais exaustivo e rigoroso. No entanto, o projecto poderá contribuir para a motivação em continuar os estudos sobre as matérias relacionadas com a observação e interpretação da obra de arte, realizando investigações comparativas com diferentes grupos de pessoas. A presente análise dos resultados, apenas, fez referência aos primeiros indícios revelados nos comentários de ambos os grupos etários. No entanto, não há dúvida, que a temática merece estudos mais aprofundados.

Como já foi referido anteriormente, foram feitas interpretações verbais e escritas das obras de arte. Às primeiras perguntas que eram colocadas - «o que se passa nesta imagem?», «que relações de parentesco existem entre as personagens?», «o que estão a

pensar/ sentir as personagens?», e «imagina o destino das personagens» - os alunos (e seguidamente, apenas se fará referência aos resultados dos estudantes) respondiam com uma tendência descritiva da imagem.

Tais resultados vieram comprovar o que Abigail Housen (2000) afirma. Segundo a autora, o observador principiante (expressão dada por Housen a observadores inexperientes) revela alguma necessidade de se manifestar em relação à obra de arte, fazendo uma descrição daquilo que vê.

Continuando a análise dos resultados dos alunos verificou-se, segundo os estudos da mesma autora, que os alunos encontravam-se no segundo estágio de desenvolvimento estético. Os observadores construtivos (como são designados, por Housen, os observadores do segundo estágio) «começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando as ferramentas mais lógicas e acessíveis: as suas próprias percepções, o seu conhecimento do mundo natural e os valores do seu mundo social, moral e convencional.» Se, como refere a autora, o observador não conseguir encontrar a habilidade do artista, a utilidade e a função da obra, ou se por acaso existir «uma árvore laranja, em vez de castanha (...) então, este observador ajuíza o quadro como sendo «estranho», deficiente e sem qualquer valor.» (HOUSEN, 2000, 154)

A descrição do parágrafo anterior verificava-se nos primeiros momentos das conversas entre professora e alunos. No entanto, com o desenvolvimento das discussões e, depois de os alunos observarem mais demoradamente as obras, começavam-se a notar certos avanços. Como descreve Housen, os alunos passavam para a fase seguinte do segundo estágio, ou seja, «à medida que as emoções começavam a adquirir profundidade» (HOUSEN, 2000, 154), os alunos começavam a «distanciar-se da obra de arte e, simultaneamente, a desenvolver um interesse pelas intenções do artista.» Nesta fase, os alunos produziam as observações mais interessantes, relacionando vários aspectos da obra e procurando o sentido da mesma. Como ficou claro, em comentários dos alunos, os observadores que se encontram no segundo estágio, fazem observações complexas, não deixando de ser, no entanto, observadores principiantes.

O observador do primeiro estágio é caracterizado por fazer comentários ao acaso, de um modo muito imediato. Este é um observador contador de histórias (como é definido pela autora), e é um observador que descreve uma narrativa pouco estruturada e

idiossincrática, realizando comentários espontâneos, sem reflexão. Os alunos inseriram-se dos parâmetros definidos por Housen para o segundo estágio, pois demonstraram capacidades de reflexão e um distanciamento em relação à obra, que não existem em observadores do primeiro estágio. Como afirma a autora - «o que o observador do Estádio I não faz bem – e o observador do Estádio II faz – é olhar pela segunda vez.» (HOUSEN, 2000, 161)

Outro autor mencionado no Capítulo I e que fundamentou estudos importantes sobre a interpretação da obra de arte, foi Michael Parsons (2000).

Tendo por base os estudos do autor, e à semelhança do que apontam as investigações de Housen, podem encontrar-se características do segundo estágio nos comentários dos alunos. Parsons também define o segundo estágio como aquele em que surge a consciência do ponto de vista do outro, portanto, o observador começa a desprender-se de uma visão centrada, apenas em si mesmo. Por conseguinte, também existe outra característica bastante importante que, para Michael Parsons, define o segundo estágio, que parece estar directamente relacionada com a fase do Realismo Visual, pela qual os adolescentes passam. Como afirma Parsons (1992, 40), para os observadores do segundo estágio «um quadro será tanto melhor quanto mais cativante for o tema e mais realista a representação», como tal, verificaram-se algumas respostas que confirmaram as palavras do autor.

Por outro lado, também se encontram algumas características que se referem à transição do segundo para o terceiro estágio. Como se pode verificar nas respostas dos alunos F1 e M1 (citadas anteriormente), existe a consciência da importância do artista na realização da obra, e os estudantes percebem que o mesmo actua a partir das suas próprias razões e motivações, expressando a sua intencionalidade nas imagens e nas personagens que representa. Para além disso, os observadores deste estágio começam a focalizar a sua atenção na expressividade e na mensagem transmitida pela obra. É notório, que os alunos F1 e M1 sublinharam o valor expressivo e simbólico da obra, encontrando aí uma significação pessoal, através da sua própria experiência ao observar e interpretar a obra, demonstrando um nível de desenvolvimento estético mais avançado.

Em última análise importa referir que o mais importante não é definir o estágio em que os alunos se inserem, mas sim, deixar claro que a repetição das estratégias realizadas, estimulando a relação dos alunos com as obras de arte do modo como foi relatado, é algo que conduz mais facilmente ao desenvolvimento estético dos indivíduos e, conseqüentemente, ao «encontro» pessoal e íntimo com a obra de arte. (HOUSEN, 2000) E essa é uma finalidade que deve estar presente durante as disciplinas de artes visuais, na procura da evolução dos alunos enquanto pessoas e enquanto criativos.

2.2. Resolução plástica dos exercícios.

2.2.1 A figura humana, o movimento.

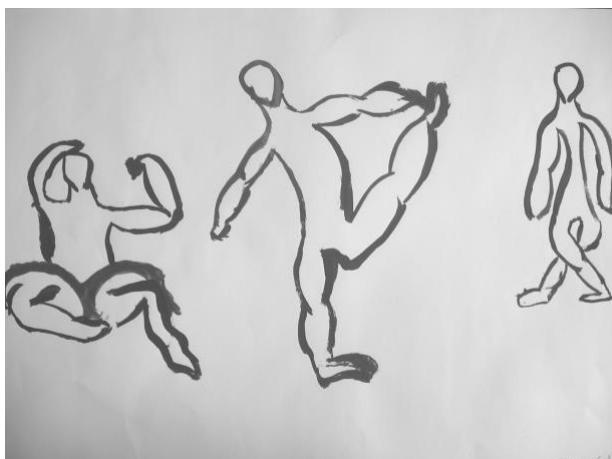


Imagem 16 – Desenho do aluno M8.

Como já foi referido no Capítulo V (conteúdos), foi pedido aos alunos que realizassem os exercícios da representação da figura humana utilizando guaches e pincéis. Pensou-se que deste modo, os alunos, mais facilmente, se libertariam da necessidade do Realismo Visual. As manchas de tinta e a utilização dos

pincéis, proporcionaram um maior desprendimento, por parte dos alunos, em relação ao realismo do desenho. Foi dito aos alunos que deveriam olhar para os exercícios como desenhos das sombras das figuras, portanto, desse modo, não teriam que se preocupar com detalhes como os olhos, ou os dedos das mãos. Como é referido por Celeste Malpique (1983, 73), «com o aparecimento do Realismo Visual, surge o desinteresse pelo desenho.» O aluno não se acha capaz de desenhar correctamente, ou seja, de acordo com aquilo que observa, sentindo-se pouco satisfeito e desmotivado.

Verificou-se que alguns alunos tinham dificuldade em desenhar as figuras de acordo com as proporções correctas do corpo humano. Normalmente, tendiam a desenhar figuras mais pequenas, com membros mais curtos, e a cabeça ocupando um grande volume, desproporcionada em relação à figura. De acordo com Celeste Malpique (1983, 72), o desenho da figura humana implica, para o adolescente, alguma dificuldade - «o

corpo é o território que o adolescente procura descobrir e dominar diariamente para se assegurar de uma imagem que lhe foge, pela mudança contínua.»

Apesar das dificuldades que possam existir nos alunos, em representar a figura humana, houve a registar vários casos de jovens que representavam as figuras muito correctamente, tendo atenção às relações entre as diferentes partes do corpo entre si. De um modo geral, foram exercícios que, no final, comprovaram o sucesso dos alunos. As imagens projectadas que ajudaram os alunos durante a execução dos exercícios, apresentavam bailarinos em movimento, dando origem a desenhos bastante expressivos.

2.2.2 O Retrato da Família.

Como foi referido durante o Capítulo IV, estabeleceram-se alguns princípios para a resolução plástica do Retrato de Família. Um desses princípios, foi levar os alunos a darem preferência ao uso dos pincéis e das tintas, em vez do usual lápis de grafite.



Imagem 17 – Desenho do aluno M6.

Houve alunos que seguiram as regras do exercício. Outros não se sentiram confortáveis numa representação mais simbólica da realidade que o desenho feito com pincel poderia proporcionar, optando por desenhar a família utilizando o lápis de grafite e colorindo depois as figuras. Não se colocaram obstáculos aos alunos que fizeram essa escolha. Os alunos que optaram pelo retrato a grafite realizaram os trabalhos de um modo metódico e delicado, demonstrando boas capacidades de observação quer da figura humana, quer do espaço envolvente. Por outro lado, alguns dos alunos que trabalharam com tintas conseguiram chegar a resultados interessantes. Havia sido explicado aos alunos que poderiam alterar as cores da fotografia, se se sentissem à vontade para alterar o valor simbólico dos elementos das imagens. Desse modo, alguns alunos usaram umas aguadas muito suaves, usando apenas as tintas e os pincéis, e compondo o desenho através de manchas justapostas: um rosto – uma mancha de cor; uma figura – duas, três manchas coloridas.

Como foi dito, nem todos os alunos se sentiram confortáveis em alterar as cores dos rostos e das figuras. Também as explicações e orientações dadas aos alunos não insistiram na transformação simbólica da imagem fotográfica, tendo sido permitidos vários caminhos na realização do Retrato. Como afirma Viktor Lowenfeld (1977, 304), a fase pela qual os alunos passam, dos 12 aos 14 anos de idade, «assinala o fim da arte como actividade espontânea e o início do período de raciocínio (...)», fazendo com que os jovens se tornem bastante críticos em relação aos seus desenhos e outras produções plásticas. Também, e segundo o mesmo autor, é a fase em que os alunos começam a prestar bastante atenção aos detalhes, dos rostos, das roupas, fazendo questão em representar esses pormenores nos seus desenhos.

Ainda sobre o retrato, há a referir que o uso da fotografia teve como objectivo essencial



Imagem 18 – Desenho do aluno M1.

levar os alunos a aplicarem os conteúdos sobre a composição e a desenvolverem o seu sentido estético. Ao referirem-se à experiência do *Primeiro Olhar*, os autores mencionam o recurso à composição fotográfica, como um procedimento que vai de encontro à preferência que os jovens têm pelo realismo. A realização de imagens

fotográficas permite, aos alunos, manifestarem o seu sentido estético quando compõem as imagens. De notar, na opinião de João Pedro Fróis, Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves (2000, 220) que «parece vital, em cada fase do desenvolvimento da criança, a existência de um parâmetro estético».

Continuando a avaliação sobre o Retrato refere-se que a alteração na forma das figuras foi permitida na mudança de um gesto, na mudança da posição de uma figura dentro do grupo familiar e na omissão de alguns elementos menos importantes da composição fotográfica. Assim, alguns alunos fizeram ligeiras alterações nos gestos de certos elementos da família, como por exemplo, um pai que, ao contrário do aparece na imagem fotográfica, abraça a filha no desenho; ou o pai da família que coloca (apenas no desenho) o seu braço em torno da sua mulher. Estas alterações também foram

incentivadas, pois permitiram uma representação mais individualizada e pessoal por parte dos alunos. Esses pequenos gestos fizeram transparecer, aos olhos do observador, a própria interpretação que o aluno faz da imagem, transmitindo a quem vê, algumas noções que o próprio aluno tem da sua família.

A alteração do cromatismo com fins simbólicos constituiu um caminho para os alunos, pois um objectivo importante da Unidade, foi estimular a sensibilidade dos alunos para diferentes manifestações artísticas. A liberdade em atribuir um rosto azul ao rosto humano, por exemplo, poderá levar a uma futura compreensão mais profunda da obra de arte e de movimentos artísticos como o expressionismo e o abstraccionismo. Foi importante procurar que os jovens compreendessem que a arte não passa, somente, pela representação objectiva da realidade, mas que, igualmente, passa pela representação onírica, emocional e fantasiosa daquilo que se quer representar.

No final do exercício dos Retratos da Família conseguiu-se reunir um conjunto muito interessante de trabalhos, podendo ser observados registos variados relativamente ao Desenho. Como muitos alunos realizaram mais que um retrato, foi pedido que dedicassem a memória descritiva ao desenho que considerassem mais conseguido. A etapa da memória descritiva revelou algumas das intenções dos alunos quanto à composição dos desenhos e dos gestos das figuras. Alguns alunos comentaram assim as suas escolhas: (9)

«Eu escolhi estas cores porque achei as cores mais vivas e mais livres para uma imagem da natureza. O fundo é azul porque é uma cor que representa a imensidão do céu. Na minha mãe pus uma variedade de cores porque ela tem várias características e é muito simpática. Eu decidi pôr-me no centro porque sou o mais novo da família. Desenhei todos juntos porque somos muito unidos e por isso estamos agarrados uns aos outros.»
(M1)

(9) Ver em Anexo – Ficheiro de texto 6, outros comentários igualmente interessantes.

«Eu escolhi estas cores porque são cores alegres e as minhas preferidas quando era pequenino. Eu escolhi as cores iguais para todos porque o fundo estava triste e por isso usei o amarelo para dar alegria. Coloquei-me a mim no centro porque fui eu que fiz o trabalho e considero-me o mais importante. Desenhei todos juntos porque achei que era mais bonito.» (M3)

«Eu escolhi as cores, azul e laranja para a minha mãe porque a minha mãe é calma (azul) e ao mesmo tempo tem muita energia (laranja). Não desenhei ninguém no centro porque temos todos a mesma importância. Acho que este desenho representa a minha família como sendo feliz.» (M5)

«Coloquei o meu irmão no centro porque é agora o homem da casa. Acho que este desenho representa a minha família como sendo os que ainda vivem na minha casa. Desenhei todos juntos porque somos uma família.» (F2)

Não é objectivo deste Relatório fazer uma abordagem psicológica dos alunos nem dos seus desenhos, mas parece ser evidente, pelas palavras dos jovens, que as mães desempenham um papel muito activo e preponderante nas famílias. Este é, apenas, um dado muito específico que mereceria uma análise mais profunda, mas outros poderão, igualmente, exigir a mesma atenção. Parece ser claro que uma parte importante da vida emocional dos jovens, pode transparecer nos seus desenhos. Por isso, sem tentar imaginar significados extraordinários, a análise dos resultados dedicou-se, apenas, à tentativa de conhecer o que os alunos tentaram representar nas suas produções plásticas. Para isso, foi muito importante ler os comentários dos jovens e relacioná-los com os desenhos.

As memórias descritivas revelaram que aspectos significativos da vida dos alunos podem ser expressos através dos desenhos. Por exemplo, na altura em que o retrato e a memória descritiva foram realizados, a família da aluna F2 encontrava-se numa fase de grandes conflitos e transformações, com o pai a abandonar o lar, e o irmão mais velho a assumir o papel de responsável da família. Confirmando as palavras anteriores, foi



Imagem 19 – Desenho da aluna F2.

muito interessante observar o desenho da aluna, relacionando-o com a memória descritiva e descobrindo significados na composição, na cor e nas formas do retrato.

Como refere Viktor Lowenfeld (1970, 13), o jovem, ao desenhar, «proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente, como vê.». Este é um dos pontos mais importantes a ter em consideração – o facto de os alunos terem a capacidade para se revelarem e se expressarem através da linguagem plástica. Sublinhando as palavras de Funch (2000) - a arte é importante na definição da identidade pessoal e na consciência que se tem do mundo.

Várias vezes, nas ocasiões em que se estabelecia o diálogo com os pais, minutos antes das visitas de estudo, os pais expressavam o comentário - «o meu filho não tem jeito para o desenho, para estas coisas...». Tornava-se necessário esclarecer, que não se esperava que os alunos desenhasssem com a acuidade de um artista, mas que o que os alunos tinham para expressar, e o modo como o faziam, era importante.

2.2.3 Representação do espaço: princípios da perspectiva cónica.

Este exercício teve a preocupação de dar aos alunos as «ferramentas» para a execução de um tipo de desenho que os entusiasmasse e os motivasse. Nesta etapa da Unidade, os alunos tiveram que realizar três desenhos, e uma boa parte dos alunos conseguiu cumprir esse objectivo. De facto, os resultados obtidos provocaram alguma surpresa. Os alunos, de um modo geral, resolveram muito bem os exercícios, adquirindo as bases para desenvolverem um conhecimento mais aprofundado sobre a matéria.

Tendo como ponto de partida as imagens projectadas ou os desenhos/ esquemas feitos no quadro, pela professora, os alunos começavam a desenvolver os seus desenhos. Um pequeno grupo de alunos começou, desde um princípio, por mostrar grandes capacidades na compreensão dos desenhos e dos métodos, mostrando criatividade e uma verdadeira compreensão da representação perspectivada. Esse grupo de jovens conseguiu, a partir da simplicidade dos esquemas e desenhos do quadro, realizar desenhos mais complexos. No entanto, quase toda a turma alcançou bons resultados.

Com o acompanhamento individual da professora, os alunos adquiriram as «ferramentas» básicas para um bom desempenho na disciplina de Educação Visual em

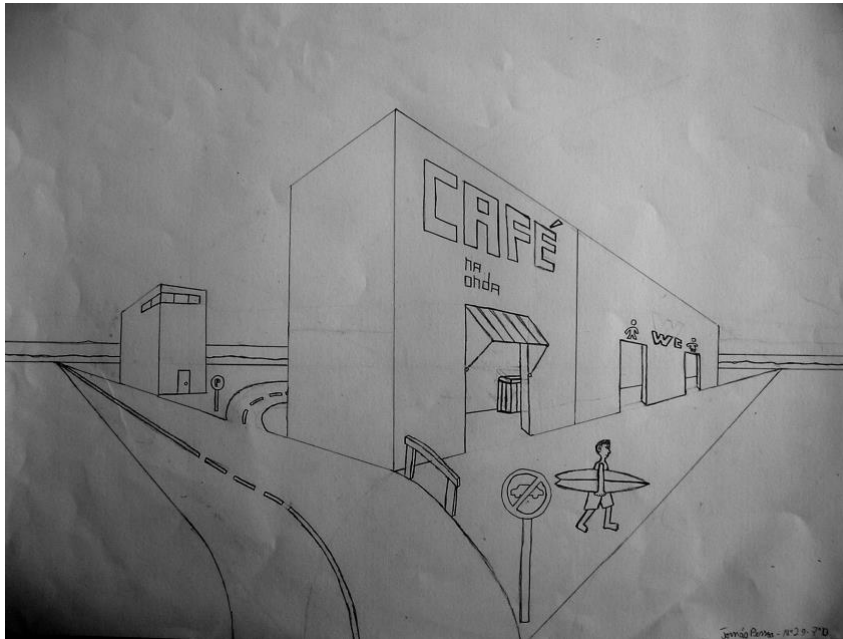


Imagem 20 – Desenho do aluno M6.

capazes de desenhar de acordo com as suas exigências.

anos posteriores. Mas mais importante, os alunos aprenderam a observar e a representar o que o olhar é capaz de ver. Foi muito importante verificar a satisfação que os alunos expressavam por se sentirem

Os resultados comprovaram, assim, que a leccionação de conteúdos relacionados com a perspectiva cónica faz sentido no 7º ano de escolaridade. É claro (como já foi referido no Capítulo anterior), desde que aposte num desenho de observação e no traço livre do aluno, e não num desenho rigoroso, construído a régua e esquadro. Como afirma Viktor Lowenfeld (1977, 310), os jovens dos 12 aos 14 anos de idade estão aptos a «representar o espaço em profundidade», é preciso é que se apliquem os métodos mais interessantes para os alunos. De lembrar que os jovens usaram os conhecimentos adquiridos durante o exercício relatado anteriormente, na realização do desenho de observação do exterior da Casa das Histórias, tendo sido uma actividade que muito agradou aos alunos e que resultou num conjunto de desenhos muito interessantes. (Anexo – Ficheiro H)

2.2.4 A ilustração do Conto da *Mulher-Cão*.

Neste último exercício da Unidade, os alunos demonstraram capacidades criativas e, de um modo geral, atingiram os objectivos.

No final da realização dos exercícios, pôde notar-se um dado novo e relevante. Verificou-se que alguns alunos aplicavam a cor de um modo inesperado – um grande céu vermelho ou verde, uma grande paisagem vermelha, ou uma lua azul ou violeta. No

princípio da Unidade, quando foi realizado o Retrato de Família, os alunos mostraram-se reticentes em usar a cor, apenas, como um valor simbólico, manifestando, muitas vezes, uma necessidade de representar e de colorir as figuras de acordo com a realidade. A alteração das cores era, para alguns, algo de estranho, sem sentido.

A utilização da cor como um valor simbólico foi realizada durante o Retrato de Família, mas só após a professora ter insistido nessa possibilidade. A utilização inesperada da cor, durante a ilustração do Conto, foi algo que surgiu espontaneamente e os alunos deixaram de parecer incomodados com a «estranheza» das cores. As paisagens e os céus vermelhos atribuíram aos desenhos, uma grande expressividade e até, algum dramatismo, apontando para o novo modo de perceber a arte que alguns alunos começavam a revelar.



Imagem 21 – Desenho do aluno M2.

Concluída a Unidade, foi realizado um inquérito escrito aos alunos, o qual abordava várias questões referentes às actividades. À questão, «qual o exercício que mais gostaste de realizar? Porquê?», alguns alunos responderam do seguinte modo:

«Eu gostei mais de realizar o exercício da *Mulher-Cão*. Porque nos desenhos que fiz, fiz o céu com cores diferentes, a casa de verde. Podíamos pintar com cores diferentes.» (F5)

«O exercício que eu gostei mais foi o da ilustração do Conto que deu origem à *Mulher-Cão*, porque tínhamos muita liberdade e podíamos soltar toda a nossa criatividade.» (F6)

«Foi o exercício da história da *Mulher-Cão*, porque se tinha de contar uma história utilizando apenas três desenhos.» (M10)

À questão, «em que exercício sentiste mais dificuldades? Porquê?», outros alunos responderam assim:

«No desenho da mulher a comer os animais. Porque foi muito difícil de representar.»
(F7)

«Senti mais dificuldade no exercício da ilustração porque precisava de muita imaginação.» (M5)

«Naquele em que illustrei a casa da senhora mulher-cão com aguarelas. A tinta espalhou-se demais e acabei por borrar muitos dos elementos; acho que no trabalho do interior da casa, com lápis de cor, saí-me melhor.» (M2)

3. Avaliação do projecto.

3.1 Participação dos alunos nas actividades.

Como já foi referido, uma parte importante dos alunos não visitou a Casa das Histórias, pois estava condicionada pelo interesse e disponibilidade dos pais, por isso é necessário que se actue junto dos encarregados de educação e das famílias. Como afirma Conceição Carracho (1999), os alunos estão cada vez mais sozinhos no seu percurso educativo, pois as famílias não encontram o tempo e a disponibilidade para se reunirem e para acompanharem os mais jovens. É, por isto, necessário encontrar estratégias que envolvam as famílias e que as motivem a serem mais participativas na educação dos seus filhos.

No entanto, e apesar de se terem encontrado algumas dificuldades em motivar todos os encarregados de educação, pode-se afirmar que os resultados foram bastante positivos no que diz respeito à participação dos alunos nas visitas de estudo. Afinal, 17 dos 30 alunos da turma visitaram a Casa das Histórias Paula Rego, participando entusiasticamente e atentamente em todas as actividades.

Quanto à participação dos alunos nas actividades na sala de aula, também há a referir os resultados encorajadores para futuras acções com jovens do 7º ano, na disciplina de Educação Visual. Um dado muito importante a notar, é o facto de que, num modo geral (pois verificaram-se excepções), os alunos que visitaram a Casa das Histórias, foram os alunos que demonstraram um maior interesse nas actividades no contexto da sala de aula. Esta coincidência parece apontar para que, a estrutura familiar que estimula e que motiva a participação nas actividades extracurriculares e em família, é a mesma

estrutura familiar que motiva os alunos nas tarefas na sala de aula, tendo como consequência, o bom desempenho escolar dos alunos. Como afirma Arends (2008, 493), «as características da família» são «indicadores fortes do sucesso escolar dos alunos.»

3.2 A participação e o parecer dos Encarregados de Educação nas actividades.

A primeira actividade em que foi pedida a colaboração dos encarregados de educação consistiu na interpretação escrita de algumas obras de Paula Rego. Como foi referido no Capítulo IV /Conteúdos, os pais realizaram, em casa, o mesmo exercício de interpretação da obra de arte que os alunos haviam feito na sala de aula.

Pedir aos encarregados de educação que partilhassem da mesma experiência que os seus filhos, teve como objectivo incluir os pais nas actividades, envolver alunos e familiares em momentos de comunicação e de partilha, e teve também como objectivo, aproximar os adultos da obra da pintora portuguesa, para assim, preparar as visitas à Casa das Histórias. Apesar de não se pretender avaliar os resultados dos adultos, os comentários escritos apontaram para um tema de estudo bastante interessante, se se tiver como objecto de investigação a comparação entre a interpretação da obra de arte de adultos e de jovens.

A segunda e terceira ocasiões em que foi necessária a participação dos encarregados de educação, tiveram lugar durante visitas à Casa das Histórias. Os pais dos alunos sempre manifestaram bastante agrado pela iniciativa de: primeiro, levar os seus filhos a visitar o lugar; e em segundo, pelo facto de eles próprios poderem acompanhar os alunos às visitas de estudo, participando nas actividades. De facto, foi a primeira vez que tal aconteceu durante o percurso escolar dos seus filhos. Durante as visitas, nas ocasiões em que se proporcionava o diálogo entre a professora e os encarregados de educação, estes sempre demonstraram uma grande vontade em que iniciativas do género se voltassem a repetir. Foi, na verdade, bastante gratificante constatar o entusiasmo de alguns encarregados de educação, e foi, com certeza notável, que cerca de metade das famílias se tenha deslocado, a um Sábado, da freguesia da Portela de Sacavém até Cascais, com o objectivo de visitar a Casa das Histórias. De qualquer modo deveremos (em actividades futuras) ambicionar que um número mais elevado de famílias adira a iniciativas semelhantes.

De facto, é importante lembrar que, de um modo geral, os pais que realizaram a primeira visita, foram os mesmos que realizaram a segunda. Apesar dos esforços junto da Directora de Turma e essencialmente, junto dos alunos, não se conseguiu motivar uma parte importante dos encarregados de educação para visitarem, com os seus filhos, a Casa das Histórias. É necessário, como foi referido no ponto anterior, que se encontrem estratégias para motivar os encarregados de educação que são mais insensíveis ou indisponíveis para estas iniciativas.

Neste projecto, a inclusão dos pais foi extremamente valiosa, tentando sempre compensar os alunos que não realizaram as visitas de estudo. No entanto, a experiência e as trocas humanas e de conhecimentos que ocorreram na Casa das Histórias, foram intransmissíveis aos alunos e aos pais que não realizaram as visitas.

Apesar da não participação de uma parte importante dos encarregados de educação, não se poderão esquecer os momentos testemunhados pelos jovens e adultos presentes nas visitas. Essas foram ocasiões que possivelmente muitos dos que nelas participaram, não mais se irão esquecer – pela comunicação estabelecida entre todos, pela qualidade das obras e do espaço, e pela comunhão estabelecida entre pais e filhos. Como afirma Conceição Carracho (1999), às famílias cabe, por direito próprio, o papel de participar activamente na educação dos seus filhos, cooperando com os outros educadores em projectos pedagógicos de qualidade. Desse modo, não caberá, apenas ao professor, a missão de ensinar e educar – essa é uma responsabilidade que deverá ser partilhada.

No final das visitas foi realizado um inquérito aos encarregados de educação que visitaram a Casa das Histórias, o qual teve como objectivo perceber a avaliação que os pais fizeram das actividades em que participaram. (Anexo – Ficheiro de texto 8) O retorno obtido através dos comentários foi extremamente positivo. As opiniões foram unânimes quanto à superação das expectativas e à actuação do Serviço Educativo, fazendo elogios entusiásticos à prestação das assistentes que guiaram as visitas. Todos os encarregados de educação atribuíram grande importância às iniciativas tomadas e ao facto de eles próprios poderem acompanhar os seus filhos nas actividades. Para além do que foi dito, as opiniões manifestadas no inquérito, também demonstraram o apreço e o reconhecimento que os pais tiveram pelas acções desenvolvidas pela professora, e como esta conseguiu articular os acontecimentos da sala de aula, com as actividades na Casa

das Histórias, proporcionando a «comunhão e a cumplicidade» entre todos. Para finalizar a análise dos inquéritos, há ainda a referir que não foram somente os alunos a envolverem-se, perceptiva e emocionalmente, com as obras (plásticas e arquitectónica). Muitos pais referiram, nas suas respostas, o quanto as visitas tinham contribuído para uma melhor compreensão das pinturas de Paula Rego, e, inclusivamente, para o despertar do interesse pela obra da pintora.

Apresentam-se, de seguida, alguns dos comentários que os encarregados de educação expressaram no inquérito sobre as actividades na Casa das Histórias.

«Superou as expectativas porque conseguiram cativar bastante a atenção e tornar interessante uma pintura que não é da minha eleição.» (Mãe de F6)

«Consideramos este género de iniciativas muito positivas, na medida em que nos ajuda a «crescer» em áreas diferentes das nossas, através de experiências de conhecimento. Os contactos sociais entre pais, alunos e professores são também um ponto a salientar nestas iniciativas, pois conhece-se um pouco da relação familiar e também a relação pedagógica. Do ponto de vista relacional é de extrema importância, pois cria espaços de conhecimento humano e técnico. Do ponto de vista pedagógico é cada vez mais importante perceber e estar próximo do que é a «nova escola» e «novo processo de ensino-aprendizagem.» (Pais de M1)

«Atribuo muita importância por aspectos antes referidos e porque me/nos desperta para actividades às quais habitualmente não dedicamos muito tempo. Sobretudo porque a escola funciona como charneira para criar hábitos de novas formas de entretenimento, pela via artística e alarga os conhecimentos dos alunos e das suas famílias. Ao permitir novas experiências aos alunos, enriquece-os e dá-lhes novas formas de olhar o mundo.» (Mãe de M2)

«Penso que a iniciativa foi muito criativa e portanto vai um agradecimento muito especial para as professoras que a promoveram. A actuação das professoras foi uma mais-valia na relação Escola/Encarregados de Educação, pois conseguiram despertar o interesse dos últimos para um maior acompanhamento pedagógico dos seus educandos.» (Pais de M1)

Foram escolhidos estes comentários por terem desenvolvido certos aspectos considerados essenciais, sendo que algumas frases referidas pelos encarregados de educação, vão de encontro aos objectivos das actividades, reforçando o sucesso das visitas de estudo.

Um aspecto muito interessante ao ler os comentários dos pais dos alunos, é notar que as visitas, embora vocacionadas essencialmente aos mais jovens, acabaram por exercer a sua influência em todos os adultos.

As visitas à Casa das Histórias foram experiências marcantes. O contacto com as obras de Paula Rego e as acções do Serviço Educativo contribuíram para que, como refere Dmitri Leontiev (2000, 131), os participantes tornem «as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro». Como afirma o autor, a arte proporciona ao sujeito a experiência de viver várias vidas e a oportunidade de enriquecer a sua própria existência.

3.3 A participação e o parecer do Serviço Educativo da Casa das Histórias Paula Rego.

A acção do Serviço Educativo, sempre foi muito positiva. Desde os primeiros encontros, aquando da preparação e apresentação do projecto, até às visitas, propriamente ditas. Como já foi referido no Capítulo IV/ Actividades, a acção das assistentes, foi muito empenhada, sendo notória a preparação cuidada das visitas. A atenção e a simpatia, para com os alunos, eram constantes, tendo toda a experiência sido, igualmente enriquecedora para as assistentes, pois os alunos, pais e professoras, constituíram um grupo especial, o único a manter um conjunto de visitas regulares. Como afirmaram Joana Pinto e Catarina Aleluia, assistentes da terceira visita, foi muito gratificante poder acompanhar um mesmo grupo em acções planeadas e continuadas.

Há, apesar de todo o conjunto de iniciativas e actuações ter sido realmente positivo, a enaltecer a apresentação da maqueta do edifício da Casa das Histórias no princípio da visita guiada, a qual constituiu uma grande surpresa e satisfação para os presentes. Como foi dado a perceber, durante a visita, a maqueta havia exigido várias semanas de trabalho às assistentes que, muito empenhadamente, elaboraram um projecto específico dedicado àquele grupo de alunos, o qual se desenrolava à volta do objecto. A maqueta

tinha um carácter lúdico, pois podia ser manuseada e desmontada, oferecendo pistas (escritas e visuais) que os alunos liam e relacionavam com as obras expostas e com a arquitectura do edifício. Desse modo, as assistentes conseguiram, através do jogo, motivar os alunos durante toda a visita, apresentando conteúdos novos, relacionando-os com os conteúdos dados durante as primeiras visitas.

A seguir, ficarão mencionados dois excertos dos pareceres que Adriana Pardal, e as assistentes do Serviço Educativo proferiram sobre o projecto relativo ao Mestrado: (10)

«A minha avaliação da importante iniciativa levada a cabo pela Dra. Susana Miranda, bem como a sua capacidade de mobilização, expressa pela adesão do grupo de alunos e pais que participaram de forma empenhada e participativa nas actividades educativas, é muito positiva. Considero que a sua iniciativa constituirá um grande contributo para as famílias que estiveram envolvidas neste projecto, e, em sentido mais alargado, um excelente contributo para a reflexão sobre a importância do envolvimento familiar neste tipo de acções na formação dos indivíduos e na promoção do diálogo/visões entre gerações, sendo o *espaço museu* um espaço favorável a esse tipo de encontros.» (Adriana Pardal)

«Embora a relação entre os grupos de visitantes e a equipa do Serviço Educativo seja pontual, pela própria natureza da linha educativa seguida na Casa das Histórias Paula Rêgo que, por ora, não inclui ateliês de continuidade e sim visitas orientadas ou oficinas com a duração máxima de 2 horas, o projecto da Professora Susana Miranda possibilitou não só um vínculo mas também uma intensa troca de experiências, para além de ter sido um estímulo à criatividade do Serviço Educativo.

O saldo foi bastante positivo, concluiu-se que as expectativas foram correspondidas ou até mesmo superadas, pelo feedback que se teve durante e após a visita por parte dos alunos, pais e professores, bem como todos os materiais desenvolvidos em torno das mesmas, sejam registos fotográficos, relatórios ou apreciações elaborados em torno deste projecto.

(10) Ver em Anexo – Ficheiros de texto 10 e 11, a totalidade dos pareceres e a descrição que as assistentes fizeram do projecto subjacente à maquete.

A apreciação que o Serviço Educativo faz da relação professor/grupo é, igualmente, muito positiva. Através da observação participante constatou-se o incentivo permanente da Professora Susana Miranda, associado ao seu brio profissional e académico. Na sequência desta preparação prévia que os alunos já traziam, a orientação das visitas por parte da equipa do Serviço Educativo ficou beneficiada pela possibilidade de um trabalho continuado e que se revelou enriquecedor para ambas as partes. O princípio, a missão e os valores subjacentes ao funcionamento do Serviço Educativo da Casa das Histórias Paula Rego, passam pela promoção da cultura visual, pelo estímulo da criatividade, pela interacção com o público e por dar voz activa aos visitantes, na partilha das suas experiências, leituras e interpretações. Deste modo, a simbiose criada com a Professora Susana Miranda foi para a equipa do Serviço Educativo uma experiência gratificante e multiplicadora de conhecimento.» (As assistentes Joana Pinto e Catarina Aleluia)

3.4 A participação e o parecer da docente cooperante do projecto.

A docente cooperante do projecto sempre manifestou toda a disponibilidade em colaborar, possibilitando a realização do projecto, permitindo, como foi referido no Capítulo IV, que se realizasse uma planificação á margem das planificações habituais. A docente também, e conforme as normas do Mestrado em Ensino, esteve sempre presente, em todas as aulas. A presença da professora cooperante contribuiu para o bom ambiente instaurado na sala de aula, manifestando uma relação afectiva com os alunos e entusiasmo pelas actividades. Um outro dado a mencionar e que demonstra o empenhamento da docente foi o facto de sempre ter estado presente em todas as visitas de estudo à Casa das Histórias. (11)

3.5 A participação da escola: outros docentes, órgãos de gestão, pessoal auxiliar.

A participação dos órgãos de gestão e pessoal auxiliar foi positiva, nada havendo a registar, pois as relações sempre foram agradáveis e cordiais. O mesmo poderá ser

(11) Ver em Anexo – Ficheiro de texto 12, o parecer da docente cooperante.

afirmado em relação às relações entre a Directora e Turma e restantes membros do Conselho de Turma.

Há, no entanto, um dado menos positivo a relatar, no que diz respeito à acção dos docentes do departamento das artes visuais. Como já foi referido no Capítulo IV, o projecto foi apresentado ao departamento das artes visuais, previamente ao início do ano lectivo. Na ocasião, e à excepção da docente cooperante, nenhum dos outros membros do grupo aprovou o projecto, declarando que não seria apropriado mostrar imagens das obras da pintora Paula Rego a alunos do 7º ano de escolaridade. A reacção dos docentes ao desaprovarem o projecto, provocou uma grande surpresa, mas não alteraram, em nada, o percurso traçado, pois, apesar desse primeiro obstáculo, as planificações foram cumpridas na totalidade.

O episódio necessita, no entanto, que se reflita sobre ele. Como já foi referido, a realização do projecto dependeu do empenhamento e vontade da docente cooperante que, apesar da oposição do grupo de professores onde se insere, persistiu em apoiar todas as componentes do projecto. Pode ser verdadeiro, o facto de algumas obras de Paula Rego (pela sua força e crueza) poderem susceptibilizar algumas pessoas, como já foi referido. De qualquer modo, é reprovável que se tenham feito juízos precipitados, e pouco conscientes sobre um projecto que, como ficará comprovado no final deste relatório, demonstrou ter resultados tão positivos e encorajadores para futuras acções semelhantes. A obra de Paula Rego pode ser violenta, cruel, sexual, mas é, ao mesmo tempo, bela, extraordinária e única. Não se poderá negar, no final de toda a experiência, que todos, jovens e adultos, saíram mais enriquecidos, após o «encontro» com as obras, na Casa de Paula Rego.

3.6 Auto-avaliação.

O meu relacionamento profundo com a arte começou, principalmente, durante o período académico, altura em que desenvolvi um percurso artístico que se mantém até hoje. Como artista e educadora, continuo a encontrar novas dádivas que me são proporcionadas pelo contacto com as obras de arte.

Como foi referido, no Capítulo I, o projecto - *A obra de arte – um caminho para a reflexão e para o conhecimento* - nasceu de uma prática docente anterior. Através da minha relação com os alunos, sempre tentei proporcionar-lhes o mesmo tipo de experiência que usufruía ao contemplar certas obras. A obra de Paula Rego sempre me causou grande admiração e, conseqüentemente, uma grande vontade de partilhar esses pensamentos e emoções com os meus alunos. A experiência de criar exercícios para os alunos, a partir das obras de Paula Rego, comprovou que os mesmos possuem a capacidade e a sensibilidade que permitem compreender e admirar, por fim, as «histórias» da pintora.



Imagem 22 – A professora e o aluno na Casa das Histórias..

trabalho à volta da obra figurativa de Paula Rego, envolvendo os alunos e os pais em actividades semelhantes às que ocorreram, mas contando, apenas, com o espaço da sala de aula e com o espaço íntimo e familiar. A inauguração da Casa das Histórias, veio engrandecer o projecto, tornando-o mais completo e marcante na memória de todos os envolvidos.

Penso que corri alguns riscos – os exercícios exigiam bastante atenção e empenhamento por parte de alunos tão jovens, podendo levar à sua desmotivação; os pais e os alunos poderiam não ter aderido com o mesmo entusiasmo; poderia ter existido uma reacção desfavorável, por parte dos encarregados de educação, como havia acontecido com os docentes do grupo de artes visuais. Nada disso, felizmente, aconteceu, talvez porque sempre acreditei que o próprio entusiasmo acaba por contagiar os que estão à volta, e a delicadeza com que se tratam os alunos, as famílias e as instituições é essencial para

tornar possíveis acções como as que tiveram lugar. Afinal, tudo foi possível porque podemos contar com a singularidade da obra de Paula Rego e com o lugar belo que é a Casa das Histórias.

Considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

1. Dificuldades sentidas

A turma D do 7º ano era constituída por um número elevado de alunos. Os trinta estudantes requeriam uma atenção constante, devido essencialmente, à necessidade de orientação nos exercícios. Embora todos os alunos fossem acompanhados durante as aulas, teria sido mais conveniente que a turma fosse constituída por um número menor de alunos. Em turmas de quinze ou vinte alunos, a atenção do professor é menos repartida, e os alunos de turmas mais reduzidas acabam por beneficiar de uma melhor orientação por parte do docente. O facto de a turma ser constituída por trinta alunos não impediu, no entanto, a realização dos trabalhos. De qualquer modo deve-se considerar que a atenção individualizada que o professor pode dar a um aluno é uma acção que deverá ser preservada.

Como foi referido anteriormente, a grande maioria dos alunos tinha doze anos de idade. Apenas duas alunas tinham treze anos, os únicos elementos da turma que contavam com uma retenção no quinto ano de escolaridade, portanto, pode afirmar-se que a turma era caracterizada por alunos com um bom percurso escolar.

Esta homogeneidade entre os alunos nem sempre é encontrada nas escolas da periferia de Lisboa. É frequente encontrar-se turmas constituídas por alunos de diferentes origens e culturas, alguns nem falando a língua portuguesa. São igualmente comuns, turmas de 7º ano constituídas por alunos com catorze, quinze e dezasseis anos de idade que acompanham a maioria de alunos com doze anos. Estes são factores que, muitas vezes, contribuem para a desarmonia no contexto da sala de aula. Os alunos mais velhos, muitas vezes sentem-se alienados, pouco motivados, tornando-se, consequentemente elementos perturbadores do bom funcionamento das aulas. Não cabe aqui discutir estes acontecimentos nem desenvolver as suas causas. Mas importa referir que a turma D do 7º ano beneficiou, em muito, por ser uma turma homogénea, constituída por alunos com um percurso escolar relativamente semelhante.

Voltando um pouco atrás, outro factor que contribuiu para algumas dificuldades foi a não participação nas actividades de uma parte importante dos encarregados de educação. Como já foi referido, a participação dos alunos nas actividades estava, em

muito, dependente da motivação e participação dos encarregados de educação nessas mesmas actividades. Os alunos que demonstraram uma maior participação, dentro e fora da sala de aula, em geral, foram os mesmos alunos que realizaram as visitas, acompanhados pelos seus familiares. Estes factos parecem comprovar as palavras de Arends (2008) quando afirma que o apoio e o acompanhamento que os encarregados de educação dão aos filhos, são muito importantes para um bom percurso escolar dos mesmos.

Os alunos que afirmaram não poder visitar a Casa das Histórias, foram os mesmos que afirmaram não poder desenhar os elementos da família, ou por estarem ausentes ou por se mostrarem pouco disponíveis. De facto, a maior dificuldade sentida, foi a impossibilidade em envolver todos os encarregados de educação, e consequentemente todos os alunos, nas actividades realizadas, dentro e fora do espaço da sala de aula. Como refere Arends (2008), factores exteriores às escolas e aos professores, como as famílias e a comunidade, desempenham um papel marcante na vida escolar, nas atitudes, e na aprendizagem das crianças e dos jovens.

Precisamente, para atenuar as lacunas dos alunos que não participaram nas visitas, as actividades foram planificadas de modo a que os mesmos não fossem prejudicados na aquisição dos conteúdos. As estratégias e as actividades (dentro ou fora da sala de aula) contemplaram essas preocupações. Pensando na inclusão dos alunos que não visitaram a Casa das Histórias, aproveitaram-se os momentos de projecção de imagens (que acompanhavam quase todas as aulas) para falar com os jovens sobre questões que eram abordadas durante as visitas de estudo, e às quais não tinham tido acesso. No entanto, a experiência da visita à Casa das Histórias, com toda a riqueza que lhe é inerente, foi obviamente intransmissível aos alunos e famílias que nela não participaram. Como foi referido no Capítulo anterior, será necessário (em projectos que envolvam instituições e acções exteriores à escola) encontrar estratégias que motivem os encarregados de educação a participar em actividades conjuntas inseridas na comunidade. Deste modo, com certeza que alunos e familiares serão beneficiados.

Concluindo, será difícil ter total percepção da influência que as acções exerceram em todos os intervenientes do projecto. As consequências mais imediatas puderam ser avaliadas, tendo em conta os vários inquéritos realizados, a participação e comentários

das várias partes, e tendo em conta os trabalhos dos alunos. No entanto, será difícil ter plena consciência dos resultados que algumas acções terão no quotidiano, nos hábitos e até nas relações familiares dos alunos.

2. Ambiente e gestão da sala de aula.

As aulas decorriam de um modo célere, sem tempos mortos. Havia sempre várias tarefas a ter em conta: no acompanhamento aos alunos; na explicação dos conteúdos; na orientação das actividades; na correcção dos trabalhos de casa; e na apresentação das imagens em Power Point.

Nunca se verificaram questões sérias de indisciplina. As regras e as rotinas estabelecidas desde um princípio, contribuíram para que as aulas acontecessem sem a ocorrência de atitudes extraordinárias por parte dos alunos. Procedimentos essenciais como: distribuição das capas e trabalhos, entrada e saída da sala de aula, utilização do lavatório, e outros, foram, desde o primeiro momento, comunicados aos alunos, fazendo com que os estudantes cumprissem as regras básicas de disciplina e conduta no espaço da sala de aula. Apenas dois ou três alunos, ocasionalmente, mostraram alguns actos mais incorrectos ou perturbadores do bom funcionamento das aulas. Esses episódios não eram frequentes, e com brevidade era estabelecido o equilíbrio após uma conversa com o aluno.

As regras de conduta e disciplina introduzidas na aula de apresentação contribuíram grandemente para o bom acompanhamento aos alunos e para a transmissão dos conteúdos. A preparação prévia das aulas, assim como a organização e metodologia estabelecidas, em muito contribuíram para o bom funcionamento das mesmas. O método e a boa relação estabelecida entre professora e alunos levaram a que fosse possível o cumprimento total da planificação da Unidade curricular.

Sempre se procurou terminar as aulas com serenidade. Nos minutos finais de cada bloco, eram apresentados os trabalhos de casa que, em regra, exigiam aos alunos que realizassem pequenos exercícios aplicando o que havia sido leccionado na sala de aula. Normalmente, os períodos do início e do final de cada bloco implicavam alguma agitação, mas ao terem sido estabelecidas algumas rotinas para esses momentos, a

instabilidade que se gerava, era controlada. Insistir nesses períodos de serenidade era fundamental para o bom ambiente e gestão da sala de aula.

As aulas decorreram num ambiente agradável (Anexo – Ficheiro A). A alegria pelas actividades, por parte de todos, estava sempre presente. Como é referido por Arends (2008), o ambiente da sala de aula e o modo como se orienta a aprendizagem, são cruciais no contexto do ensino. De facto, sempre houve a preocupação em dar uma «tonalidade afectiva» (como refere o mesmo autor) às aulas e a todas as actividades, pois os alunos sentem-se mais motivados quando inseridos em ambientes positivos. Como é referido em *Aprender a Ensinar*, «os ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, por padrões elevados e por uma atitude afectuosa são mais conducentes à persistência por parte dos alunos do que quaisquer outros.» (ARENDS, 2008, 151)

Para tal, sempre houve a preocupação, quando a professora se dirigia a um aluno, de pronunciar



Imagem 23 – O interior da sala de aula.

o seu nome, e não dizer «o menino...», ou «a aluna...». Sempre se teve em consideração o reforço positivo que se empregava com os alunos mais descrentes ou insatisfeitos. Sempre se fez notar que os alunos estavam inseridos num projecto diferente dos outros estudantes da escola, e que por isso, deveriam desfrutar, com entusiasmo, de uma experiência que haveria de ser única nos seus percursos escolares.

3. Um olhar sobre o projecto.

O projecto da Casa das Histórias trouxe à Escola Secundária da Portela um outro modo de envolver a comunidade educativa. O acolhimento caloroso por parte da Casa das Histórias e as opiniões positivas dos pais que a visitaram, poderão exercer uma

crescente motivação sobre os docentes da instituição de ensino e em particular, do grupo das artes visuais, na promoção e desenvolvimento de actividades que envolvam instituições culturais e artísticas.

Um dos principais objectivos do projecto foi envolver pais, alunos e irmãos em actividades de partilha. Através dessas iniciativas pretendeu-se promover a interacção e a comunicação, fortalecendo laços familiares e emocionais. Investir nessas relações, é melhorar o futuro escolar dos alunos, pois como já foi referido, o ambiente familiar influencia o percurso escolar dos alunos – encarregados de educação participativos e exigentes educam filhos participativos e exigentes.



Imagem 24 – Pai de M1 ajuda o filho a desenhar no exterior da Casa das Histórias.

A concepção do projecto e as acções postas em prática pretenderam estimular o pensamento individual dos alunos e desenvolver a sensibilidade e capacidade crítica em relação àquilo que os rodeia. Como afirma Dmitry Leontiev (2000, 132), o que se deve ter em conta no ensino artístico é a «atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com este mundo, de nos abrirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos.» De facto, o autor vai ao encontro do que sempre foram as ambições do projecto quando afirma que o objectivo essencial da educação, em geral, deveria ser incentivar o desenvolvimento pessoal dos alunos de modo a serem reveladas as suas melhores capacidades.

Para que o aluno ganhe capacidades reflexivas autónomas, possivelmente originais, é necessário que se invista na comunicação e na interacção com instituições dedicadas à educação e à cultura, exteriores à escola. É necessário que se envolva a comunidade educativa no processo de aprendizagem, dando valor ao ensino formal e não formal.

Mas porquê apostar na comunicação e partilha e no ensino não formal, com instituições como a Casa das Histórias? Porque o lugar reúne um conjunto de potencialidades que raramente se conjugam com tanta qualidade. Embora extremamente publicitada, embora tenha acolhido vários milhares de visitantes desde a sua inauguração, a Casa das Histórias Paula Rego permanece um lugar à margem da cultura predominante, um lugar

privilegiado. É preciso, como refere Leontiev (2000, 143) contrariar a cultura de massas e a «tendência de acentuar demasiadamente os aspectos recreativos da arte» que a mesma proporciona e que exige dos observadores um nível muito pouco elevado de competência estética, e consequentemente pouco esforço mental. (O autor define o termo *competência estética* como a «capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística.» (Leontiev, 2000, 133))

É preciso, por isso, dar a conhecer aos alunos, obras artísticas que exijam um esforço mental mais profundo e enriquecedor. O mundo da arte, tantas vezes inacessível e estranho para muitos, tornou-se claro e interessante para os alunos, pela forma atenta e



Imagem 25 – Os alunos no interior da Cada das Histórias.

cuidada como foram realizadas as actividades, dentro e fora da sala de aula.

Como afirmam João Pedro Fróis, Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves (2000, 204), «o contacto com as obras de arte é raro» e «a explicação estética está ausente» na

maioria das vezes, quando se realizam actividades que envolvem escolas e museus. Por outro lado, também (na opinião dos autores) não é dado o valor devido à Educação Artística e Educação Visual nos currículos escolares, pois são tidas como menos importantes face a outras disciplinas, sendo, desse modo, ignorado o seu valor na formação dos seres humanos.

Como tal, o projecto tentou contrariar esta tendência, mas será necessário que iniciativas como as que o projecto desenvolveu, não surjam de actos isolados, dependentes apenas da vontade e da motivação de um só docente. Como referem os autores citados, é necessário que se envolvam os alunos em práticas educativas continuadas e assentes numa planificação cuidada, em parcerias com as instituições culturais e artísticas. É, também, importante, segundo os mesmos autores, que essas práticas, mais especificamente, as visitas de estudo às instituições, se realizem regularmente e que tenham início em idades precoces.

Como tal, a interdisciplinaridade dos currículos é algo importante a considerar, assim como a gestão flexível dos mesmos, de modo a que se cruzem conteúdos e se encontrem compatibilidades entre as Unidades curriculares, na estruturação de projectos inovadores e abrangentes. Como afirma Maria do Céu Roldão (1999, 36 B), «ou a escola consegue repensar o seu currículo em termos de tornar efectivas para todos as aprendizagens e competências que se propõe, ou empobrece-se em torno de uma uniformidade programática pouco eficaz...»

Encontrando uma resposta à questão, *de que modo, o contacto com a obra de arte e a promoção das relações entre as famílias e as instituições contribuem para o desenvolvimento pessoal dos alunos?*, pode afirmar-se que todas as partes envolvidas contribuíram para a evolução das capacidades afectivas, cognitivas e expressivas dos jovens.

Por tudo o que foi referido acerca da experiência museal na Casa das Histórias, e por tudo o que foi lido nos inquéritos, poderá concluir-se que o projecto teve como resultado o engrandecimento de todos. Ao ler as respostas dos intervenientes, pode perceber-se que as actividades, dentro e fora da sala de aula, foram inúmeras e variadas, e que todos viveram experiências que, possivelmente, os acompanharão por toda a vida.

A concretização do projecto constituiu uma experiência única, no entanto, espera-se que venha a ser impulsionadora de outras, igualmente, enriquecedoras.

4. Últimas reflexões.

Como já foi referido, a Escola Secundária da Portela, talvez por contar com uma população escolar bastante homogénea, não tem como objectivo principal, a gestão flexível dos currículos. No entanto, a Escola Secundária da Portela, pode afirmar-se, é uma escola de sucesso, não sendo raros os alunos que ingressam no ensino superior artístico. Ao que parece, as condições que a comunidade educativa apresenta têm beneficiado com o tipo de organização interna que caracteriza a escola. A realização de planificações comuns a todas as turmas, assim como outras acções realizadas em grupo, no contexto de cada departamento, têm-se revelado positivas. No entanto, não se deverá esquecer que o professor é (ou deverá ser) uma pessoa criativa. Em particular, muitos

dos docentes das disciplinas artísticas sentem uma grande necessidade em desenvolverem um projecto criativo, através do qual se possam expressar autonomamente. Os professores das disciplinas artísticas são eles próprios, muitas vezes, autores, pois ou já tiveram, ou mantêm uma actividade artística. São pessoas que durante o seu percurso académico desenvolveram uma grande sensibilidade em relação à arte e ao que os rodeia.

O professor é um ser que se sente mais ou menos motivado, conforme as situações. É importante que, a ele, sejam dados o espaço e as condições para que crie o seu projecto no contexto educativo. Como educador e como ser humano, é essencial que o docente acredite em algo. A motivação do docente é importante para os alunos – os jovens sentem-na e beneficiam com ela. O professor que marca a vida do aluno é aquele que o envolve no seu entusiasmo mostrando-lhe o mundo a partir do seu olhar, dando-lhe as ferramentas para que o aluno, por sua vez, observe o mundo com o seu próprio olhar.

Finalizando o Relatório, importa referir uma última consequência bastante positiva que o projecto ocasionou. Como se pôde notar nas respostas dos alunos, a maquete e todo o aspecto lúdico que envolveu, revelou ser um dos principais motivos de interesse e entusiasmo por parte dos jovens.

Um dado extremamente relevante, e que veio a ser confirmado pelas assistentes do Serviço Educativo, é o facto de a maquete (e toda a concepção subjacente) continuar a cumprir os seus objectivos em outras visitas guiadas. Nas palavras das assistentes, o projecto da maquete tem recebido públicos e escolas de todo o país, que se têm deslocado à Casa das Histórias em grande número, desfrutando, indirectamente, das acções desenvolvidas no âmbito do projecto da escola da Portela.

Segundo as assistentes que realizaram as visitas, a iniciativa de realizar a maquete, gerada no contexto do projecto, «A obra de arte – um caminho para a reflexão e para o conhecimento», propiciou uma mudança nas acções que o Serviço Educativo havia efectuado até então, e uma melhoria na prestação e competências dos assistentes e responsáveis. Assim, a parceria com a Casa das Histórias acabou por proporcionar, a um conjunto alargado de pessoas, uma mesma experiência marcante e enriquecedora. A parceria que se formou com o Serviço Educativo poderia ter-se esgotado no final das

actividades. Felizmente, e esta é uma das conclusões mais gratificantes do projecto, as acções desenvolvidas tiveram a sua continuidade, chegando a um público muito mais vasto que os alunos e pais da Escola Secundária da Portela.

Como conclusão do Relatório e para finalizar as reflexões sobre o projecto, citam-se as seguintes palavras de Michael Parsons (1992, 29), as quais completam a linha que começou a ser desenhada na Introdução, pelas palavras de Leontiev, Funch e Damásio - «a arte não se limita a ser um conjunto de objectos bonitos, constituindo antes uma das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior. Damos continuamente uma resposta interior complexa ao mundo exterior, composta das mais variadas exigências, emoções, pensamentos, quer passageiros quer duradouros. Esta vida interior não é para nós transparente, não se auto-interpreta; se queremos compreendê-la devemos dar-lhe uma forma perceptível, e depois examinar essa ou essas formas. A arte é um meio para fazer isto mesmo.»

Bibliografia geral

ALMEIDA, Betâmio (1976) – *A Educação Estético – Visual no Ensino Escolar*. [Lisboa]: Livros Horizonte.

ANDRADE, Paula Statmiller (2002) – *Comunicarte – Educação Visual 7º, 8º, 9º Anos – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, 1ª ed.: Plátano Editora, S. A.

BAHIA, S. (2008) - *Promoção de ethos criativos*. In F. Moraes & S. Bahia (Orgs), *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (229-250). Braga: Psiquilibrios.

BERTRAND, Yves & GUILLEMET, Patrick (1994) – *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

BILHIM, João Abreu de Faria (1996) – *Teoria Organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BRADLEY, Fiona (2002) – *Paula Rego*. Lisboa: Quetzal Editores.

CAPUCHO, Diogo (editor) (2009). *Casa das Histórias Paula Rego. Eduardo Souto de Moura*. Cascais: Câmara Municipal.

CARNEIRO, Alberto; LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela (1983) – *O espaço pedagógico 1: A casa/ o caminho casa – escola/ a escola*. Volume 1. Porto: Edições Afrontamento. (Colecção Ser Professor)

CUNHA, A. (2004) - *Reforma do Ensino Secundário*. Porto: Asa. (Cadernos CRIAP).

DANTAS, Rui Abreu; RODRIGUES, Dalila (2009) – *Casa das Histórias Paula Rego*. Arquitectura. S. L. [Cascais]: Casa das Histórias.

DUARTE, Luís Ricardo (2009) – *A Casa da imaginação*. Jornal de Letras. Setembro (18-23)

Eduardo Souto Moura. Arquitecto. 2010 Loft Publications, S. L. Direitos reservados. Lisboa, 1ª ed: Bertrad Editora.

MACHADO, Fernando Augusto (1991) - *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Rio Tinto: Asa.

MATOS VILAR, A. (1994) - *Currículo e Ensino: Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.

MENDONÇA, M. (2002) - *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Asa. (CRIAP)

MINTZBERG, Henry (1999) – *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.

NÓVOA, António (1991) - *Profissão professor*, nº3. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. (Colecção)

PACHECO, J.A. (1996) - *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

PARSONS, Michael; BLOCKER, H. Gene (1993) – *Aesthetics and Education. Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding*. Chicago: University of Illinois Press.

Projecto Curricular de Turma – 7º D, elaborado em 12/10/2009. Escola Secundária da Portela, 2009/2010.

Projecto Curricular de Escola. Escola Secundária da Portela. [http:// www.esportela.pt](http://www.esportela.pt)

Projecto Educativo de Escola. Escola Secundária da Portela. [http:// www.esportela.pt](http://www.esportela.pt)

PEREIRA, Paulo (1995) – *História da Arte Portuguesa. Do Barroco à Contemporaneidade*. Lisboa: Circulo dos Leitores.

PERRENOUD, Ph.(2001) - *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa. (CRIAP).

READ, Herbert (1973) – *Arte y Sociedad*. Barcelona, 2ª ed.: Ediciones Península.

RIZZI, Maria Cristina de Sousa (2008) – *Caminhos Metodológicos*. In Ana Mae Barbosa (org.) – *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Ed.

ROCHA, Carlos Sousa (2002) – *Educação Visual* 7, 8, 9. Lisboa, 1ª ed.: Plátano Editota, S. A.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2003) - *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa, 1ª ed: Editorial Presença.

ROSENGARTEN, Ruth (2004) - *Compreender Paula Rego, 25 perspectivas*. Editor: Jornal Público e Fundação de Serralves. (Coleção de Arte Contemporânea).

SILVA, Susana Gomes da (2006) – *Museus e públicos: estabelecer relações, construir saberes*. (161 – 167) Revista Turismo & Desenvolvimento, nº 5.

VEIGA, F. H. (1992) – *O auto-conceito dos alunos em função da idade e da disrupção escolar inferida pelos professores*. (369 – 438) In A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia/ II Colóquio Nacional. Lisboa: Universidade de Lisboa.

VEIGA, F.H. (2007) - *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra, 3ª ed: Almedina.

VYGOTSKY, L.S. (2009) – *Educational Psychology*. Boca Raton: CRC Press.

Internet:

<http://clubeunescoedart.pt> /30/04/2010

Bibliografia citada

- ARENDS, Richard I. (2008) - *Aprender a ensinar*. Lisboa, 7ª ed: McGraw-Hill.
- BALLESTER, Margarida (2003) – *Avaliação como Apoio à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- BARRIGA, Sara; SILVA, Susana Gomes da (2007) – *Serviços Educativos na Cultura*. nº 2. Porto: Setepés. (Coleção Públicos)
- CAMACHO, Clara Frayão (2007) – *Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas*. (26 – 40) In *Serviços Educativos na Cultura*. Porto: Setepés.
- CANELAS, Lucinda (2006) – *O ensino artístico é importante para criar cidadãos responsáveis*. (21 – 23) Sociedade. Jornal Público, 7 de Março.
- CARNEIRO, Alberto; LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela (1983) – *O espaço pedagógico 2: corpo/espaço/comunicação*. Porto: Edições Afrontamento. (Coleção Ser Professor)
- CARRACHO, Conceição (1999) – *Relação Escola/Família: pontos de vista e perspectivas dos professores face à participação dos pais na vida da escola*. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Dissertação de Mestrado (Área: Sociologia da Educação).
- FERNANDES, Domingos (2005) – *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FRÓIS, J. P. (1999) – *Conclusões da Conferência Educação Estética e Artística*. Lisboa: IIE.
- FRÓIS, J.P.; MARQUES, Elisa, GONÇALVES, R. M. (2000) – *A Educação Estética e Artística na formação ao longo da vida*. (201-244) In *Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

FRÓIS, J. P. (2010) – *Lev Vygotsky's theory of aesthetic experience*. (109-121) In: Essays on aesthetic education for the 21century. Rotterdam: Sense Publishers.

FUNCH, B. S. (2000) – *Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museu*. (109-126) In Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

HOGGE, Holger (2000) – *Estética Experimental: origens, experiências e aplicações*. (29-66) In Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

HOUSEN, Abigail (2000) – *O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática*. (147-168) In Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

LEONTIEV, D. A. (2000) - *Funções da arte e educação estética*. (127-146) In Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

LOWENFELD, Viktor (1977) – *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

MALPIQUE, Celeste (1983) – *Espaço potencial ou espaço intermediário de ilusão*. (54 –75) In O espaço pedagógico 2: corpo/espaço/comunicação. Porto: Edições Afrontamento. (Coleção Ser Professor)

PARSONS, Michael (1992) – *Compreender a Arte*. Lisboa, 1ª ed: Editorial Presença.

PARSONS, Michael (2000) – *Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte*. (169-190) In Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

PORTUGAL. Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Educação Artística. Educação Visual. (149 – 163)

ROLDÃO, Maria do Céu (1999 A) – *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

ROLDÃO, Maria do Céu. (1999 B) – *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

SILVA, Susana Gomes da (2007) – *Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus*. (57 – 65) In Serviços Educativos na Cultura. Porto: Setepés.

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993) - *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

STERNBERG, Robert.J; Williams,Wendy M. (2003) - *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto, 2ª ed: Asa Editores II, S.A.(Colecção Cadernos CRIAP).

WHITE, Boyd; CONSTANTINO, Tracie (2010) – *Essays on aesthetic education for the 21 century*. Rotterdam: Sense Publishers.

YENAWINE, Philip (2000) – *Da Teoria à Prática: Estratégias do Pensamento Visual*. (191-200) In: Educação Estética e Artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

Internet:

[http:// www.ionline.pt/conteúdo/23419-paula-rego-conta-nos-as-historias-uma casa nova/](http://www.ionline.pt/conteúdo/23419-paula-rego-conta-nos-as-historias-uma-casa-nova/) 26/03/2010

As imagens das obras dos artistas plásticos e bailarinos presentes nos Power Point foram recolhidas da internet: <http://www.google.pt/imagens>

Índice de imagens

Imagem 1 – *Entre as Mulheres*.

Imagem 2 – *A Dança*.

Imagem 3 – *A Noiva*.

Imagem 4 – Desenho da aluna F8.

Imagem 5 – Uma família a fotografar-se.

Imagem 6 – Desenho do aluno M2.

Imagem 7 – Desenho do aluno M3.

Imagem 8 – *Mulher-cão*.

Imagem 9 – A visita guiada dedicada à obra de Paula Rego.

Imagem 10 – Os alunos e os familiares no interior da Casa das Histórias.

Imagem 11 – Uma mãe e dois alunos a fotografarem-se.

Imagem 12 – Os alunos a desenharem no exterior da Casa das Histórias.

Imagem 13 – Desenho do aluno M13 da Casa das Histórias.

Imagem 14 – As assistentes e os alunos em torno da maquete.

Imagem 15 – Os alunos a explicarem os seus desenhos.

Imagem 16 – Desenho do aluno M8.

Imagem 17 – Desenho do aluno M6.

Imagem 18 – Desenho do aluno M1.

Imagem 19 – Desenho da aluna F2.

Imagem 20 – Desenho do aluno M6.

Imagem 21 – Desenho do aluno M2.

Imagem 22 – A professora e um aluno na Casa das Histórias.

Imagem 23 – O interior da sala de aula.

Imagem 24 – Pai de M1 ajuda o filho a desenhar no exterior da Casa das Histórias.

Imagem 25 – Os alunos no interior da Casa das Histórias.

Créditos fotográficos

Imagens das obras de Paula Rego:

[http:// www.google.pt/imgres?hl=pt-PT&q=paula%20rego&rlz=1w1TSEG_pt-PT&um=1&ie UTF-8&source=og&sa=N&tab=wi](http://www.google.pt/imgres?hl=pt-PT&q=paula%20rego&rlz=1w1TSEG_pt-PT&um=1&ie=UTF-8&source=og&sa=N&tab=wi)

As restantes imagens são da responsabilidade da autora.

Índice onomástico

Almeida, Helena de

Arends, Richard

Ballester, Margarida

Bruner, Jerome

Camacho, Clara Frayão

Canaletto, Giovanni

Canelas, Lucinda

Cardoso, Amadeo de Sousa

Carracho, Conceição

Coleman

Damásio, António

Dierking, Lynn D.

Elkind, David

Eloy, Mário

Erikson, Erik

Falk, John H.

Fernandes, Domingos

Freud, Lucien

Fróis, João Pedro

Funch, Bjarne Sode

Gonçalves, Rui Mário

Hochney, David

Hoge, Holger

Honig

Housen, Abigail

Kahne

Leontiev, Dmitry

Lowenfeld, Viktor

Lubart, Todd

Malpique, Celeste

Marques, Elisa

McLaughlin

Moura, Eduardo Souto de

Mueck, Ron

Negreiros, Almada

Parsons, Michael

Piaget, Jean

Pousão, Henrique

Reis, Joaquim Soares dos

Rêgo, Paula

Roldão, Maria do Céu

Rosenthal, Robert

Silva, Maria Helena Vieira da

Silva, Susana Gomes da

Skinner, Burrhus

Sousa, Aurélia de

Sprinthall, Norman

Sprinthall, Richard

Sternberg, Robert

Yenawine, Philip

Vinci, Leonardo da

Vygotsky, Lev